

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
CAMPUS DE ARIQUEMES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO – DECED

JULIANA GOMES DA SILVA

**JOGO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
COM CRIANÇA DE CINCO ANOS**

Ariquemes

2013

JULIANA GOMES DA SILVA

**JOGO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA
COM CRIANÇA DE CINCO ANOS**

Monografia apresentada como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia – Habilitação das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, da Universidade Federal de Rondônia, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel e co-orientação da Prof.^a Esp. Rute Moreira Braga.

Ariquemes
2013

Dados de publicação internacional na publicação (CIP)
Biblioteca setorial 06/UNIR

S586j

Silva, Juliana Gomes da

Jogo, desenvolvimento e aprendizagem: a mediação pedagógica com crianças de cinco anos / Juliana Gomes da Silva. Ariquemes, Rondônia, 2013.

85 f. ; + 1 CD-ROM

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientador: Prof. (o) Dr. Antônio Carlos Maciel

1. Jogo 2. Desenvolvimento 3. Aprendizagem. 4. Mediação pedagógica I. Maciel, Antônio Carlos II. Título.

CDU: 373.2



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE ARIQUEMES**

Criado pela Resolução 006/CONSUN, de 16 de maio de 2007

Av. Tancredo Neves, 3450 - Centro/ Ariquemes-RO / Cep: 76.872-848

Fone/Fax: (69) 3535-3563/ E-mail: campusariquemes@unir.br

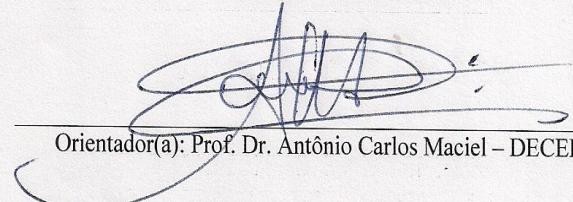
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - DECED

JULIANA GOMES DA SILVA

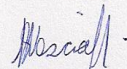
**JOGO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: A MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA COM CRIANÇA DE CINCO ANOS.**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Banca Examinadora


Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel – DECED/UNIR


Profª. Esp. Rute Moreira Braga – DECED/UNIR


Profª. Esp. Lara Cristina Cioffi – DECED/UNIR

Ariquemes-RO, 10 de 06 de 2013.

Dedico a minha monografia, a minha querida mãe.
Natalina, pelo grande apoio.

Ao meu excelentíssimo esposo Ivo, pelo
companheirismo e a minha amada filha Kaylane,
pela compreensão.

A todos da minha família, por compreenderem a
minha dedicação e ausência em prol da minha
formação acadêmica.

Compartilho com todos, essa minha conquista.
Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus presença viva em minha vida esteve comigo em todos os momentos, onde muitas vezes foi meu consolador para buscar forças para superar os obstáculos e desafios no decorrer deste curso, obrigado senhor pelas bênçãos e vitórias.

Ao longo de quatro anos, de curso de graduação recebi auxílios generosos de muitas pessoas, de maneiras diferentes. A cada um meus sinceros agradecimentos com calorosa gratidão.

A Natalina dos Santos, minha amada mãe guerreira, pelas suas orações, por que sempre trouxe um sorriso materno de esperança e me deu coragem para prosseguir e alento nas horas difíceis, revestindo minha alma de amor.

Ao Ivo Martins, meu marido, que eu amo muito, tão especial em minha vida, companheiro para todos os momentos tristes e felizes. Uma pessoa esplendorosa sempre sorrindo mesmo quando as coisas estavam difíceis, uma alegria de viver admirável, um amigo de pura dedicação e um pai amoroso. Que trouxe sentido, alegria a minha vida. E soube me compreender nos momentos de aflições, conflitos, cansaço e angustias. A cima de tudo me apoiando em todo tempo e crendo nas minhas conquistas.

A Kaylane Gomes, minha querida filha, por entender os momentos de ausências e me apoiar.

A toda família, em especial a minhas irmãs: Josieli, e a Josinéia Gomes, minha irmã companheira de luta, pelo apoio e companheirismo de todas as horas.

Agradeço ainda...

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel, meu estimado orientador, pelo acolhimento direcionamento de suas orientações, que ao longo de todo processo de formação e pesquisa, dividiu com tanta generosidade seus conhecimentos, assim contribuindo com a minha formação acadêmica.

A Prof. (a) Esp. Rute Moreira Braga, minha co-orientadora, pelo sopro desafiador que iniciou esta trajetória científica, pela colaboração no percurso desta formação, pelo desprendimento, dedicação e tão grande carinho que sempre me atendeu.

A Kelly Freire, amiga de curso, pela maneira amistosa e prestimosa de ser, pelas noites que debruçamos sobre os trabalhos acadêmicos, pelas reflexões, pelo apoio durante a execução desta pesquisa e tão valorosos debates.

Aos estimados professores, do curso de pedagogia da UNIR, pelo compromisso e responsabilidade no decorrer das disciplinas, pela contribuição ao meu crescimento acadêmico e pessoal. Em especial à Professora Ms. Maria Auxiliadora, pelo amparo e generosidade em transmitir os conhecimentos e trocas de ideias durante a jornada.

A Fabiany, prestativa bibliotecária, por sua dedicação e auxílio para que pudesse fundamentar a pesquisa.

As instituições educacionais que prontamente aceitaram a realização da pesquisa, bem como, os funcionários integrantes das mesmas que com tanto carinho acolheu no seio das

suas relações, as professoras do pré-III, pela prestatividade, e a troca de experiência e conhecimentos. Em especial aos alunos, sujeitos da pesquisa, pela colaboração, participação e integração.

E por fim, aos meus queridos colegas da turma 2009 que também são importantes na minha vida no decorrer de todo curso, pois além das grandes amizades com certeza ficarão saudades que teremos em nossas lembranças.

Obrigada a todos!

TOCANDO EM FRENTE

Almir Sater

“Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte,
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei,
Ou nada sei

Conhecer as manhas, E as manhãs
O sabor das massas, E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou

Conhecer as manhas, E as manhãs
O sabor das massas, E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia,
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história

Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz”

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo demonstrar a função do jogo para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança sob a mediação pedagógica Histórico-Crítica. Participaram da pesquisa duas turmas de educação infantil (pré II) de cinco anos, sendo estas oriundas de duas escolas municipais da cidade de Ariquemes. Adotou-se como opção metodológica a pesquisa ação participativa e etnográfica. Para tanto, fez-se necessário estudos bibliográficos para teorização e fundamentação de uma análise crítica privilegiando-se dados qualitativos da pesquisa. E pesquisa empírica com: observação sistematizada, entrevistas com questionário semiestruturado aberto; questionário estruturado; roteiro de critérios estruturado para a aplicação dos jogos e aplicação de dois jogos com intervenção pedagógica no qual a sua aplicação foram gravadas em vídeos. Percebeu-se que a inserção do jogo no contexto escolar encontra-se sem objetividade e intencionalidade educativa, sendo esse designando ao ócio educacional. Entretanto os resultados obtidos a partir da intervenção pedagógica, por meio da aplicação do jogo, demonstram a sua função para o desenvolvimento cognitivo e motor da criança na educação infantil. Portanto, conclui-se que a função do jogo pedagógico configura em um instrumento de mediação pedagógica das relações dialéticas da criança, do meio e o objeto de conhecimento.

Palavras-chave: Jogo. Desenvolvimento. Aprendizagem. Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

The present research aims to demonstrate the function of the play to development and learning of the child under the mediation Historical-Critical. Participated in the survey two classes of child education (pre II) of five years, these being came from two schools in the city of Ariquemes. Adopted was as a methodological option participatory action research and ethnographical. For both, made if necessary studies bibliographic for theorization to and the rationale for a critical analysis privileging qualitative data of the survey. And empirical research with systematized observation, interviews with open Semistructured questionnaire; Structured questionnaire; roadmap criteria for the application of structured play and application of two play with pedagogical intervention in which their application were recorded in videos. It was perceived that the insertion of the play in the school context is with no objectivity and educational intention, this being to leisure designating educational. However, results obtained from the pedagogical intervention, through application the play show its function for cognitive and motor development of the child in early childhood education. Therefore, it is concluded that the function of the educational play configures in an instrument of pedagogic mediation of dialectical relations of middle child, and the subject of knowledge.

Keywords: Play. Development. Learning. Educational Mediation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1- Classificação do jogo do ponto de vista cognitivo.....	29
QUADRO 2 - Classificação do jogo do ponto de vista social.....	30
QUADRO 3 - Classificação do jogo do ponto de vista social.....	31
QUADRO 4 - Os estágios de Jean Piaget.	32
QUADRO 5 - Fases intermediária da fala egocêntrica segundo Vygotsky	34
QUADRO 6 – Amarelinha e boliche: suas estimulações	62

LISTA DE TABELA

TABELA 1 - Tabulação do jogo amarelinha da EMEIEF Eva dos Santos de Oliveria	65
TABELA 2 - Tabulação do boliche da EMEIEF Eva dos Santos de Oliveira	66
TABELA 3 - Tabulação da amarelinha do CEMI Balão Mágico	67
TABELA 4 - Tabulação do boliche do CEMI Balão Mágico	68

LISTA DE SIGLA

APP	Associação de Pais e professores
CIEPES	Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PMA	Programa Mundial de Alimentos
PMAE	Programa Municipal de Alimentação Escolar
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A FUNÇÃO DO JOGO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SOB A MEDIÇÃO PEDAGÓGICA	17
2.1	CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS ACERCA DO TERMO JOGO	17
2.1.1	Características do jogo	22
2.1.2	Classificação do jogo	27
2.2	A FUNÇÃO DO JOGO PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO	31
2.2.1	Fases do desenvolvimento infantil	31
2.2.1.1	Desenvolvimento infantil em Jean William Fritz Piaget	31
2.2.1.2	Desenvolvimento infantil em Lev Semenovitch Vygotsky	33
2.2.2	Classificação das diversas aquisições motoras na etapa da educação infantil.	35
2.3	A FUNÇÃO DO JOGO PARA A APRENDIZAGEM	36
2.3.1	Concepção de aprendizagem	36
2.4	OS JOGOS PEDAGÓGICOS COMO RECURSOS DE ENSINO	39
2.4.1	Concepções da mediação pedagógica no processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva histórico-crítica	39
2.4.2	Os jogos pedagógicos como recurso de ensino	41
3	A FUNÇÃO DO JOGO PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA SOB A MEDIÇÃO PEDAGÓGICA	43
3.1	METODOLOGIA: A OBSERVAÇÃO ETNOGRÁFICA	43
3.2	DESCRIÇÃO DA ESCOLA PROFESSORA EVA DOS SANTOS DE OLIVEIRA	45
3.2.1	Histórico	45
3.2.2	Estrutura administrativa e organizacional	47
3.2.3	Comunidade Alunos	48
3.2.4	Comunidade Professores	49
3.2.5	Dimensão pedagógica	50
3.2.6	Relato das observações da EMEIEF Escola Professora Eva dos Santos de Oliveira	51
3.3	DESCRIÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL BALÃO MÁGICO	55

3.3.1	Histórico	55
3.3.2	Estrutura administrativa e organizacional	56
3.3.3	Comunidade Alunos	56
3.3.4	Comunidade Professores.....	57
3.3.5	Dimensão pedagógica	57
3.3.6	Relato das observações do Centro Municipal de Educação Infantil Balão Mágico	58
3.4	A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	61
3.4.1	A intervenção pedagógica com jogos	64
4	ANÁLISE RELAÇÃO ENTRE JOGO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIMENTO MOTOR E APRENDIZAGEM.....	70
4.1.	ANÁLISE DOS FATORES SOCIOCULTURAIS DETERMINANTES	70
4.2	ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA	72
5	CONCLUSÃO.....	75
	REFERÊNCIA.....	77
	APÊNDICES	81
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS DOS ALUNOS EDUCAÇÃO INFANTIL.....	82
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA.....	83
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO ..	84
	APÊNDICE D - FICHA DE AVALIAÇÃO DOS JOGOS	85

1 INTRODUÇÃO

As sociedades são organizações construídas social e historicamente, portanto elas determinam e são determinadas pelas relações que se estabelecem entre os seres humanos em um determinado contexto e espaço.

Sendo assim, com base na teoria Histórico-Crítica, na qual norteia esta pesquisa, compreende-se o homem como ser historicamente constituído por meio das relações sociais. Para tanto, entende-se as práticas educativas como um processo de humanização dos sujeitos. Devendo ser, portanto, ato constituinte e intencional de produção e reprodução em cada indivíduo de forma singular. Neste sentido, a aquisição do conhecimento científico em contexto escolar se dá por meio da mediação pedagógica, utilizando-se de instrumentos que possam propiciar aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, o jogo, considerado como elemento da cultura, insere-se dentro do contexto escolar como instrumento pedagógico que estimula as diversas habilidades humanas de forma prazerosa, propiciando ao aluno alcançar nível de entendimentos bem mais elaborados por meio da mediação pedagógica, entrelaçados pela relação da vida cotidiana e não-cotidiana.

Contudo, algumas pesquisas foram realizadas acerca do jogo, no entanto, as abordagens em sua maioria estão ligadas à importância do jogo e às suas contribuições para o processo de aprendizagem, no fator cognitivo. Sendo assim, a importância da realização desta pesquisa, deve-se ao fato, que se pretende abordar a sua função pedagógica para o desenvolvimento da criança e aprendizagem sob a mediação pedagógica histórico-crítica, desmistificando a ideia de usar o jogo apenas para diversão ou ocupação de tempo livre.

Acreditando-se, assim, a possibilidade de estimular a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças da educação infantil pela mediação do jogo pedagógico carregado de objetivação educacional.

Desta forma, para responder o problema levantado para esta pesquisa, este trabalho abordará a cerca da conceptualização jogo e dificuldades de conceituar por estarem ligadas às questões culturais e histórico-sociais apontadas com base nos estudos de Ortiz (2005), Huizinga, (2000), Kishimoto (2011c), Brougère (2011), Galego (2007), Chateau (1954), Mascioli (2010), Antunes (2010) e Wittgenstein (1975), caracterização do jogo utilizando-se do caminho percorrido por Huizinga, (2000), Caillois (1990) e Fuentes (2005) bem como as suas classificações, considerando as dimensões: cognitivas, social e físico/motora da criança segundo Fuentes (2005), para então enfatizar a sua função para o processo desenvolvimento e aprendizagem sob a perspectiva da teoria Jean Piaget e Vygotsky dentre outros autores

abordados e assim tratar da função pedagógica do jogo como ferramenta de ensino sob a mediação pedagógica em uma perspectiva Histórico-Crítica.

Diante disto escopo geral desta pesquisa é demonstrar a função do jogo para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança sob a mediação pedagógica. Desta forma, objetivando de formas específicas, fez-se identificação da função do jogo para o desenvolvimento da criança sob a mediação pedagógica, bem como a identificação da função do jogo para a aprendizagem da criança sob a mediação pedagógica a partir disto pretende se explicar a relação entre jogo pedagógico, desenvolvimento motor e aprendizagem.

Os métodos utilizados para a realização desta foram estudos bibliográficos, para teorização e fundamentação de uma análise crítica, privilegiando-se dados qualitativos da pesquisa. E pesquisa empírica com: observação sistematizada, entrevistas com questionário semiestruturado aberto; questionário estruturado; roteiro de critérios estruturado para a aplicação dos jogos e a aplicação de dois jogos com intervenção pedagógica no qual a sua aplicação foram gravadas em vídeos.

Tendo como participantes da pesquisa duas turmas de educação infantil (pré II) de cinco anos, sendo estas oriundas de escolas municipais distintas da cidade de Ariquemes. Adotou-se como opção metodológica a pesquisa ação participativa e etnográfica.

Este trabalho se divide em quatro capítulos, e quatro apêndices. O primeiro capítulo parte introdutória com apresentação sistemática do trabalho.

O segundo capítulo “*A função do jogo para o desenvolvimento da criança sob a mediação pedagógica*” fundamenta teóricamente a experiência pedagógica realizada na escola de educação infantil. Nesse sentido, inicialmente, far-se-á uma discussão sobre as considerações conceituais a cerca do termo jogo, bem como suas características, classificações, para que, em seguida, se faça uma análise da função dele para o desenvolvimento motor e cognitivo e, posteriormente, para a aprendizagem.

O terceiro capítulo “*A função do jogo para a aprendizagem da criança sob a mediação pedagógica*” enfatiza a função do jogo para a aprendizagem da criança sob a mediação pedagógica Histórico-Crítica, da seguinte forma: primeiro, apresentação metodológica da pesquisa, segundo delimitação do campo empírico e sujeitos participantes da mesma, terceiro exposição da experiência pedagógicas da aplicação de jogos (amarelinha e boliche) gravados em vídeos contemplando a exposição individual dos dados das duas instituições participante da pesquisa.

O quarto capítulo “*Análise da relação entre jogo pedagógico, desenvolvimento motor e aprendizagem*” tece uma análise dos dados coletados na pesquisa de campo, a partir das

questões propostas e com base nos autores pertinentes ao tema com o objetivo de demonstrar a função do jogo para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança sob a mediação pedagógica.

O quinto e último capítulo “*Conclusão*” decorre a exposição dos principais resultados produzidos pela pesquisa, neste, o jogo, o sujeito e o meio são posto em uma relação dialética e emancipadora, objetivando o desenvolvimento global profícuo e produtivo das relações socio-culturais e socio-histórico.

E por fim “*Apêndice*” apresentar-se-á questionários, roteiros de entrevista e o quadro de aplicação dos jogos.

2 A FUNÇÃO DO JOGO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SOB A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

O objetivo deste estudo monográfico é demonstrar a função do jogo para o desenvolvimento da criança sob a mediação da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto esse capítulo tem por objetivo fundamentar teoricamente a experiência pedagógica realizada nas escolas de educação infantil. Nesse sentido, inicialmente, far-se-á uma discussão sobre as considerações conceituais a cerca do termo jogo, bem como suas características, classificações, para que, em seguida, se faça a uma análise da função dele para o desenvolvimento motor e cognitivo e, posteriormente, para a aprendizagem.

2.1 CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS ACERCA DO TERMO JOGO

O termo jogo é um conceito de difícil definição. Etimologicamente o termo jogo é uma palavra masculina provém do latim *jocu que* significa *gracejo*. (FERREIRA, 2011; MICHAELIS, [ca. 2013]).

E na língua portuguesa moderna significa, segundo, os dicionários Ferreira (2013) e Michaelis (2013) “ação de jogar; folguedo, brincar, divertimento.”. Recreação individual ou em grupo, podendo ser uma atividade física ou mental, regida por regras, que envolve alguma forma de competição ou de aposta e da qual resulta ganho ou perda (AULETE, 2011).

Vários autores como: Ortiz (2005), Huizinga (2000), Kishimoto (2011c), Brougère (2011), Galego (2007), Chateau (1954), Mascioli (2010) Viciania e Conde (2005) e Antunes (2010) empreenderam esforços na difícil busca de apresentar a definição do termo jogo. Alguns Huizinga (2000), Galego (2007), Kishimoto (2011c), Brougère (2011), Ortiz (2005), Chateau (1954), Fuentes (2005), Mascioli (2010), Viciania e Conde (2005) e Antunes (2010) relataram essa dificuldade ao se deparar com as questões etimológicas do termo, quando vinculadas às questões culturais e histórico-sociais.

Esta dificuldade de definição está presente na pesquisa de Ortiz (2005), o autor fez estudo sobre etimologia de palavras que significam jogo em várias sociedades e línguas a fim de buscar a definição de “jogo”. Entre os vários exemplos da empregabilidade do termo apresentado na pesquisa de Ortiz (2005, p. 13-14) pode se destacar tais como a língua inglesa, que usa se *play* para se referir a atividades que é atribuído a jogo, diversão, espontâneo, jogada e brincar. Este termo, segundo Ortiz (2005), tem sua origem no velho inglês *plega*,

plegan que significa jogo, jogar. Ainda na língua inglesa, utiliza-se o substantivo *game* para se referir “seguimento de prática lúdica que se caracteriza por regras estritas” (ORTIZ, 2005, p. 14).

Os vocábulos castelhanos *juego* e *jugar*, segundo o autor, possuem muitas “acepções e interpretações”. A palavra *juego* é utilizada para se referir à diversão e entretenimento. Enquanto *jugar* a brincar, se divertir.

Em latim *ludus* é atribuída a diversão e iocari (jugar) “que significa fazer algo com espírito de alegria com a intenção de se divertir ou de se entreter” (ORTIZ, 2005, p. 15).

As mesmas atribuições e línguas apresentada por Ortiz, está presente na pesquisa de Huizinga (2000), um dos pioneiros a estudar sobre jogo, em *Homo Ludens*, que vai muito mais além, na amplitude das línguas e palavras que são atribuídas ao jogo ou que designam atividades de jogo. Ou seja, que o espírito da linguagem tende a conceber como jogo. Assim Huizinga toma como ponto de partida para sua pesquisa a noção de jogo em sua forma familiar. Segundo o autor, as línguas românicas e germânicas¹ “[...] encontramos-la distribuída por diversos grupos de conceitos relacionados com o movimento ou com a ação, os quais nada têm a ver com o sentido estrito ou formal do termo.” (HUIZINGA, 2000, p. 29).

Na língua portuguesa, segundo Kishimoto (2011c, p. 7), existe uma estreita relação entre jogo, brinquedo e brincadeira. A autora apresenta autores que apontaram, nos seus estudos, a indiferenciação na empregabilidade dos termos como sinônimos. A respeito disso, Huizinga (2000, p. 24) argumenta que a categoria geral de jogo não foi atribuída com igual rigor a todas as línguas, muito menos sintetizada de forma única ou restrita em apenas um termo. Explicando se assim, as concepções difusas do termo por alguns autores na língua brasileira e fato dos termos serem empregado como sinônimos.

Desta forma, Kishimoto (2011c, p. 2) questiona que “a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-los”. Por tanto, não basta encontrar sinônimos de jogo em uma determinada língua, é necessário atribuir significação, sentidos e representação cultural.

Neste sentido, Ortiz (2005) não consegue encontrar uma única definição para jogo por achar que o mesmo tem significação polissêmica, tendo muitas definições e múltiplas leituras. Sendo assim o autor afirma que “[...] o conceito de jogo é tão versátil e elástico que escapa a uma localização conceitual definitiva.” (ORTIZ, 2005, p. 17). Desta forma o autor assegura

¹ Referente ou inerente ao ramo linguístico da família indo-europeia que inclui as línguas escandinavas, o alemão, o inglês, o holandês etc. (AULETE DIGITAL, 2013).

que qualquer tentativa de definir o jogo só captara uma das verdades do seu significado integral.

Além dessas dificuldades apresentadas, existe o fato das definições estarem intimamente ligadas, a uma concepção teórica, onde os autores se dedicam a estudos para encontrar uma definição a luz de uma linha teórica. Autores como: Huizinga (2000) Galego (2007), Kishimoto (2011c), Brougère (2011), Ortiz (2005), Chateau (1954), Fuentes (2005), Mascioli (2010), Viciania e Conde (2005) e Antunes (2010) apontaram para as dificuldades em encontrar uma única definição de forma restrita, por estarem integradas às questões culturais, históricas e sociais.

Dentro das questões culturais encontramos autores como Huizinga (2000, p. 3), afirma que o jogo é elemento da cultura, pois “pressupõe sempre a sociedade humana” e as suas relações. Ao discutir o autor Galego (2007, p.19) ressalta que “o ponto central de seu pensamento está no preceito de que todo homem joga.”.

Ao comentar sobre as diferentes culturas, possuir termos precisos e outros ainda ter equívocos a respeito de sua definição, Huizinga (2000, p. 34), discorre que “há diversos indícios que mostram que a abstração de um conceito geral de jogo foi, em algumas culturas, tão tardia e secundária como foi primária e fundamental a função do jogo.”. Deste modo podemos encontrar em vários povos, semelhança na palavra, mas com concepções extremamente diferentes.

Sendo assim, uma mesma atividade pode ser vista como jogo ou não jogo. A respeito disso Kishimoto (2011c, p. 2) explica:

[...] se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte de da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional.

Portanto, a utilização de um termo pode ou não se referir a um jogo, pois depende do significado atribuído pelos participantes de um mesmo grupo social a uma determinada atividade. Podendo assim utilizar o mesmo termo em diferentes culturas e não caracterizar o sentido cultural do local de ocorrência da ação. Encontra partida, uma ação pode ocorrer em vários contextos e não possuírem o mesmo sentido.

Por isso, nas palavras de Brougère (2011, p. 21) o termo não é neutro, a sua utilização reflete e carrega em si um corte do real. Para ele o jogo e a cultura estão interligados cheios de representações de contexto social.

Desta forma, Ortiz (2005), afirma que é difícil saber em que momento aparece e qual significado dessas locuções e suas conotações, que existe em vários idiomas.

Segundo Brougère (2011, p. 21) no período do Romantismo o “brincar/jogo” se opunha ao “trabalho”, pois, tratava-se, de uma oposição ao sério. Essa mesma atribuição se faz presente na concepção de Huizinga (2000) e de Chateau (1954) ao assegurarem que o “jogo é diametralmente oposto à seriedade” (HUIZINGA, 2000, p.8) o autor define o jogo da seguinte forma:

[...] o jogo é uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

As atribuições de Huizinga revela que o jogo não pode ser algo imposto, forçado, por isso à oposição da vida cotidiana, que possui obrigações de sobrevivência. O jogo possui regras, mas estas podem ser mudadas no momento em que se joga, e a cada jogo pode acontecer de formas diferentes dentro de um tempo determinado pelas regras do jogo ou por quem se joga e por fim não gera lucros, por isso tem um fim em si mesmo.

Chateau (1954, p. 20-21), ressaltando que o jogo é uma atividade que implica o distanciamento do real para entrar na ilusão, o jogo é algo sério, tendo quase sempre regras rígidas, incluindo fadigas e, às vezes, esgotamentos e é a partir dos jogos que a criança forma o seu “eu”. Para o autor o jogo é encarado com muita seriedade pelas crianças e ao brincar a ela entra no mundo do jogo, um mundo à parte dos adultos, que em suas representações se torna real. Como por exemplo, a seriedade e a significação que é atribuído ao um cabo de vassoura, por uma criança enquanto brinca, no qual o transforma em cavalo.

Outro ponto tratado pelo autor é a formação do “eu”, pois segundo ele o jogo prepara a criança para a vida adulta, sendo este um “artifício” para as conquistas concretas e pesadas da vida adulta, por meio de substitutos imaginários como um simulador de situações reais. Como o ato de cozinhar pedras e folhas, que se torna uma reprodução da função de cozinheira (CHANTEAU, 1954, p. 23). Desta forma o autor expressa que o jogo está relacionado com o contexto social, pois a criança reflete padrão de comportamento que ocorre através de suas relações, o contato com a vida adulta, sendo assim, este prepara o indivíduo para uma vida em sociedade.

Dentro de um entendimento que atribui fatores sociais para tecer uma concepção de jogo encontramos autores como: Mascioli (2010, p. 111) que se apoia na concepção de

Elkonin, ao indicar que o jogo é uma protagonização onde ocorre à interação de papéis no qual, “reflete toda diversidade da realidade e das condições sócio-históricas”, onde a criança brinca e interage uma com a outra assumindo papéis de colaboração. Como em uma situação citada pela autora, onde três crianças brincando são: a mãe, o pai, e o filhinho indo à escola. Nesta cooperação entre a protagonização de papéis, se torna um auxílio para a criança superar o egocentrismo infantil.

Mascioli (2010, p. 110) entende o jogo “[...] pela psicologia histórico-cultural [no qual, não vê o jogo] como uma atividade natural e instintiva da criança, mas como um instrumento de apropriação de mundo adulto e de inserção em seu contexto e tempo.”.

Esse mesmo sentido de instrumento para aprendizagem encontra-se em Fuentes (2005, p. 44) que destaca duas concepções acerca do jogo, a primeira “jogo deve ser considerado um instrumento que impulsiona a aprendizagem”, mas segundo a autora, sem deixar de lado o sentido lúdico da ação quanto ao prazer, a diversão e o entretenimento. A autora argumenta que como tal pode consolidar habilidades e destrezas, sendo assim, desempenhado um papel de grande importância ao desenvolvimento psicológico. E a segunda concepção, é “o prolongamento do jogo ao longo das nossas vidas”; Fuentes (2005, p. 44) pontua que o jogo não é restrito a fase infantil, mas perdura por todo o ciclo vital, de tal forma que as atividades se elevam ao outro grau de maturidade e dimensões, que contribui para o desenvolvimento do ser humano enquanto adulto.

Viciania e Conde (2005, p. 74, grifo nosso) trazem uma definição de jogo um pouco mais ampla:

[jogo] é um meio de compreensão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, sexual e socializador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as facetas. Pode ter fim em si mesmo, bem como ser meio para a aquisição de aprendizagens. Pode acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre respeitando o princípio da motivação.

Entende-se pela fala dos autores que, enquanto joga, a criança expressa seus sentimentos e entendimentos de mundo. Antunes (2010) comunga da mesma concepção de Fuentes (2005), Mascioli (2010), Viciania e Conde (2005), quando vê o jogo como um instrumento. No entanto, ocorre divergência pelo fato de Mascioli entender como instrumento de apropriação de aprendizagem, enquanto os outros autores o definem como instrumento de desenvolvimento cognitivo motor, afetivo.

Desta forma Antunes (2010, p. 11) define o “jogo como estímulos ao crescimento, como uma astúcia em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do viver, e não como uma competição entre pessoas ou grupos que implica vitória ou derrota.” (2010, p. 11). Sendo assim, a definição de jogo do autor exclui os jogos de azar e de competição, priorizando os jogos que proporcione estímulos aos desenvolvimentos das habilidades humanas.

Diante do exposto até o momento, depreende diante das definições dos autores supracitados, que o jogo, está intrinsicamente relacionado às questões culturais e histórico-sociais, carregado de significações. Para fazer deste trabalho, apoia-se nas concepções de Huizinga, (2000), Fuentes (2005), Viciania e Conde (2005) e Antunes (2010) define-se jogo como ação física ou mental, prazerosa com caráter não-sério que possui a presença de regras explícitas exercida dentro de tempo e espaço determinado, com fim em si mesmo e com resultados incertos. Configurando-se assim em um instrumento pedagógico, que promove a aprendizagem bem como os estímulos e desenvolvimento das habilidades humanas.

2.1.1 Características do jogo

Foram muitos os autores que se debruçaram para estudar sobre o jogo, com base em uma premissa de dividir em partes para conhecer o todo. Sendo assim lançam mão das características do jogo, quais os fatores que os tornam semelhantes, para então, classificá-los em grupos característicos para defini-lo.

Wittgenstein (1999) em seu livro “*Investigações filosóficas*” utilizou-se da analogia de família para destacar as características do jogo. Posteriormente outros estudiosos como: Huizinga (1971), Caillois (1990), Fuentes (2005), Fromberg (1987), Kishimoto (2011c), Ortega (1995), Martinez Criado (1995) e Ortiz (2005) entre outros também atribuíram a características como ponto de grande relevância na discussão da natureza do jogo.

As características atribuídas ao jogo, demonstra o tipo de jogo que se refere, restringindo a categorias distintas. Contudo, para fins deste trabalho, diante das definições apresentadas, segundo os autores aqui citados, serão apresentadas características do jogo segundo Huizinga (1971) Caillois (1990) e Fuentes (2005) para maior concepção sobre o jogo.

Huizinga (2000, p. 6-37), apresenta características, relacionada ao pressuposto de uma cultura e meio social ocupar espaço na construção do jogo, portanto ele-o descreve como

elemento da cultura. Sendo assim, exclui o jogo dos animais e aponta estas características com conexões nos aspectos sociais:

- a) a liberdade do jogo e sua separação da vida corrente;
- b) o caráter não sério da ação;
- c) o caráter fictício;
- d) o prazer demonstrado pelo jogador;
- e) uma ação desinteressada;
- f) a limitação do jogo no tempo e no espaço;
- g) a existência de regras.

A primeira característica refere-se à natureza livre do jogo, de ser ele próprio a liberdade da realidade por aquele que joga, a ação do jogador é voluntária, livre de obrigação e ordem, o fato de não ser vida cotidiana ou “vida corrente”, como refere o próprio autor, sendo um corte do “real”. Uma fuga para um mundo imaginário. As atribuições de Huizinga revelam que o jogo não pode ser algo imposto forçado por isso à oposição da vida cotidiana, que possui obrigações de sobrevivência.

Como segunda característica, temos o caráter não sério do jogo. Quando o autor atribui ao jogo esta característica não implica na ausência da seriedade. Mas, uma afirmação que se contrapõe à seriedade empregada à vida cotidiana/trabalho. Pois um jogador quando joga o faz de modo concentrado no envolvimento da ação. Kishimoto (2001c, p. 4) ao comentar essa característica aponta que a “[...] pouca seriedade a que faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha, na maioria das vezes, ao lúdico, e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria.” Deste modo, o fato de não ser sério não implica na falta de interesse ou importância do jogo, mas a presença de diversão e entretenimento de um tempo ócio.

A terceira característica apontada pelo autor é o caráter fictício ou representativo. Essa característica tem sido atribuída ao jogo por vários pesquisadores da área da psicologia como Chateau (1954), Piaget, que investiga a relação do jogo com as representações, no qual se configura pelo distanciamento do “real” ao mundo imaginário/fictício, criado pelo jogador no caso da criança. “A criança fica literalmente ‘transportada’ de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual’” (HUIZINGA 2000, p. 14). Porém, nas atribuições do autor, é uma suspensão momentânea da realidade, onde o jogador sempre sabe que está jogando podendo suspender o jogo e voltar à realidade sempre que assim

desejar. O autor rejeita as atribuições inatas, apesar da atribuição do fictício imaginário, não ser objeto palpável. Neste sentido Huizinga citado por Scaglia (2005, p. 55), afirma que o jogo tem sua ancoragem na realidade, por mais que as ações sejam de fundo imaginário a sua origem e significações encontra-se na vivência do indivíduo.

A quarta característica é atribuída ao prazer demonstrado pelo jogador enquanto joga. Quanto a isso, Huizinga (2000, p. 24), argumenta que “a frivolidade e o êxtase são dois polos que limitam o âmbito do jogo”. A respeito disto, Scaglia (2005, p. 42) afirma que esta característica se baseia em duas extremidades do jogo aos quais concretiza a parte fundamental do jogo “a frivolidade e o êxtase”, a frivolidade que se configura no desinteresse falta de estímulo por parte de quem joga e o êxtase o prazer e a emoção de se jogar. Desta forma, quando se extrapola um desses polos, deixa de jogar, pela ausência do interesse e do prazer encontrado na ação do jogo. Kishimoto (2011c, p. 4), se apoia na idéia de Vygotsky, e afirma que a presença de prazer, não é uma constância de todos os jogos, ao passo que o desprazer caracteriza a situação lúdica da ação. Estando este caráter presente quando se depreende esforço para alcançar os objetivos da brincadeira/jogo.

Apontada por Huizinga (2000) como quinta característica, atividade com um fim em si mesmo, um fim na própria realização, o desenvolvimento com objetivos que se pauta apenas no processo da ação, portanto não se trata de uma preparação para perspectiva de vida adulta, como ressalta Cória-Sabini e Lucena (2004, p. 9) ao pontuar o sentido errôneo da empregabilidade dos jogos como “uma preparação para a prontidão”. O posto o que prioriza esta característica é ação pela ação e o fato de não gerar lucros, isto é, a não produtividade material. Uma atividade desvinculada das questões que rege por bens materiais.

Como sexta característica destacada por Huizinga, é a limitação do jogo no tempo e no espaço. Na qual, está relacionada a uma ótica cronológica de tempo e espaço na história. Exprime assim duas determinações: primeira, uma localização histórica com determinações de um contexto temporal. Segundo, tempo sequencial da ação do jogo. Como exemplifica Kishimoto (2011c, p.4) em relação aos “lances em uma partida de xadrez não podem ser invertidas, se não o resultado do jogo se altera.”. Para tanto, é esta característica que distingue o jogo da vida cotidiana, por possuir duração de tempo determinado, de início e fim. Podendo ser repetida a qualquer momento. Segundo o autor “[...] uma de suas qualidades fundamentais reside nesta capacidade de repetição que não se aplica apenas ao jogo em geral, mas também à sua estrutura interna.” (2000, p. 11). Em outras palavras, pode-se jogar um determinado jogo quantas vezes o jogador desejar e sempre irá sentir sensações de prazer e aprendizagem do processo do jogo.

E por último, a sétima característica presente no jogo, é a existência de regras. Dentro dos limites do jogo, existem regras específicas (para cada jogo) e absolutas (no sentido de depois de estabelecidas devem ser cumpridas) que podem ser explícitas, flexíveis ou rígidas. O jogo possui regras, mas estas podem ser mudadas no momento em que se joga, porém devem submeter-se à aprovação dos jogadores, desta forma, cada jogo pode acontecer de formas diferentes sem desrespeitar as regras estabelecidas. Há não obediência da mesma exclui o indivíduo enquanto jogador do jogo, pois a quebra das regras, nas palavras de Huizinga (2000, p. 11) “[...] estraga o jogo”. Sendo assim, um fator importante para conceito do jogo, são as regras. Para tanto, todo jogo tem regras.

Assim, Huizinga (2000, p. 13-14) sintetiza as características do jogo da seguinte forma:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como "não séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Com base nas reflexões de Huizinga (2000), Caillois (1990, p. 29-30) caracterizou o jogo como: “A liberdade de ação do jogador, a delimitação do jogo no tempo e no espaço, o caráter incerto dos resultados da ação, o caráter de improdutividade e não obtenção de lucros e a existência de regras que regula a atividade do jogo.”. O autor traz como contribuição a natureza do jogo ser incerto, presente na conduta lúdica do jogo. Destacando-se que ao iniciar a atividade não se pode prever quem irá ganhar, e nem o que o jogador poderá apreender durante o processo da ação.

Kishimoto (2011b, p. 6) em sua obra *O jogo e a educação infantil*, aponta autores que se dedicaram em caracterizar o jogo, entre eles está Fromberg (1987, p. 36, grifo nosso) que atribui as seguintes características ao jogo infantil:

Simbolismo, ao representar a realidade e atitudes; **Significação**, uma vez que permite relacionar ou expressar experiências; **atividade**, ao permitir que a criança faça coisas; **voluntário ou intrinsecamente motivado**, ao incorporar seus motivos e interesses; **regrado**, de modo implícito ou explícito; e **episódico**, caracterizado por metas desenvolvidas espontaneamente.

O autor assemelha-se algumas das características dos outros autores supracitados, mas com atribuições restritas ao âmbito da criança, ligado ao contexto infantil.

Fuentes (2005, p. 30-38) se dedicou em pontuar característica para facilitar a compreensão e diferenciação das condutas que tratam o jogo. Desta forma, as características descritas a abaixo estão relacionadas, com a atribuição dada pela autora em sua pesquisa:

- a) a primeira é a *ausência de finalidade*, refere a uma atividade centrada no processo, no ato de executar, ou seja, o importante do jogo é o que se conquista durante o seu desenvolvimento e não com o resultado;
- b) a segunda está relacionada ao fato que *brinquedos são elementos complementares* “que condiciona a atividade e nunca determinam”. Isto é, o desenvolvimento do jogo não depende de objetos materiais para se realizar;
- c) a terceira está relacionada à *voluntariedade e com motivação intrínseca*, motivação interna que leva a criança a desenvolver diferentes tipos de brincadeiras sem ajuda de outros e de forma livre sem imposição;
- d) a quarta está relacionada à *diferente grau de estruturação* segundo a complexidade de suas regras. Podendo ser simples (andar de bicicleta) ou complexas (jogar futebol);
- e) a quinta *capacidade de representação* o mundo de faz de conta, “que aparecem nos diferentes modelos de jogos simbólicos e sociodramáticos”;
- f) a sexta é o seu efeito *catártico*, proporciona liberação dos conflitos pessoais, onde a brincadeira se torna como meio de fuga do real;
- g) a sétima está relacionada a atividades que proporcionam a *diversão e prazer* “que não é incompatível com a *seriedade* com que a criança envolve se nela”;
- h) a oitava o jogo não é compatível com o *cansaço físico e o esgotamento psicológico*;
- i) a nona e ultima, está relaciona com o *caráter inato* no qual os jogos surgem da tendência natural da criança em brincar.

As características atribuídas por Huizinga excluem alguns tipos de jogo, o que critica Caillouis (1990, p. 24) que difere de algumas ideias de Huizinga, principalmente em relação aos jogos de azar, por entender que Huizinga excluiu estes em sua definição de jogo. No entanto ambos se complementam, e algumas das características de Huizinga (2000.) se assemelham com Fuentes.

Em síntese, os autores aqui citados pontuam características comuns que interligam a grande família do jogo, como atribuiu Wittgenstein (1975), sendo assim caracteriza-se o jogo como:

Atividade livre, não séria, realizada com prazer, que possui regras, com determinações de tempo e espaço, sem fins lucrativos, com resultados incertos.

2.1.2 Classificação do jogo

Cada fase do desenvolvimento da criança corresponde a um jogo específico. O tipo de jogo muda de acordo com o período maturacional da criança. Podendo ser analisado por diferentes dimensões. Sendo assim, Fuentes (2005, p. 34) aponta três critérios para classificar:

- a) Primeiro: estágio cognitivo a serviço da atividade de jogo;
- b) Segundo: número de participantes e a relação entre eles enquanto jogam e
- c) Terceiro: vigor da atividade física.

Estes critérios apresentado pelo autor considera as dimensões: cognitivas, social e físico-motora da criança, levando em consideração a sua faixa etária para desenvolvimento de suas especificidades. Portanto, os jogos são classificados em função do desenvolvimento infantil², que corresponde a quatro etapas: Sensório-motor, Pré-operatório, Operatório concreto, Operatório formal.

Para classificar a primeira dimensão pautou-se, nos estudos de Fuentes (2005), Lima, (2008) e Gioca (2001), no qual se nortearam nas contribuições de Jean Piaget (1946), que tem como premissa da aprendizagem a maturação. Dentro da evolução cognitiva se destaca quatro tipos de categorias de jogo:

O jogo de exercício corresponde à etapa sensório-motora que tem início nos primeiros dois anos de idade, são exercícios motores que a criança realiza com o próprio corpo e com objetos. No entanto, começa com o próprio corpo, como por exemplo, mexer os braços, levar a mão a boca e bater as pernas, esses gestos se estende a tocar as pessoas pegar no rosto no cabelo. E depois manipulação de objetos, como arremessar, balançar, encaixar, entre outros. O jogo de exercício segundo a autora possui fim em si mesmo, a sua finalidade é a ação do

² Aborda-se-á sobre o desenvolvimento infantil na seção subsequente 2.2.1.

exercício e que proporciona prazer em realizar e geralmente são realizadas solitariamente. (FUNTES, 2005, p. 35, grifo nosso).

O jogo de construção de acordo com Fuentes (2005, p. 36) este jogo surge na mesma faixa etária dos jogos de exercícios. Contudo, este jogo se caracteriza pela manifestação de construir e criar algo, começando por construir coisas simples castelos de areias e torres com blocos, o que Gioca (2001, p. 29) denomina de “Combinações sem finalidade, com combinações lúdicas a todo o momento”. Depois passa para uma etapa com maior complexidade chamada de “Combinações com finalidades”, de acordo com a autora, a combinação desta etapa possui finalidades totalmente lúdicas, como por exemplo, montar quebra-cabeça, pular em cima de um pneu com os objetivos de descobrir novas formas de saltar (GIOCA, 2001, p. 29). Para Fuentes (2005) este jogo tem início na fase sensório-motora, mas perdura ao longo de toda a vida.

O jogo simbólico aparece predominantemente entre os 2 e 7 anos, que corresponde a etapa pré-operatório. A criança tende a reproduzir nesses jogos, as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar dessa maneira ações de comportamentos que foram parte de seu repertório, desta forma, acomoda e modifica a realidade de acordo com seu interesse. Utilizando de coisas, objetos e até mesmo o próprio corpo para dar significados às coisas, por exemplo, um risco no chão se torna um muro, os braços avião. O jogo simbólico possui caráter individual ou social, quando a criança brinca em grupo (GIOCA, 2001, p. 31, grifo nosso).

Jogo de regras, este jogo torna-se perceptível quando a criança abandona a fase egocêntrica possibilitando desenvolver os relacionamentos afetivo-sociais. A partir dos sete anos, a criança já domina o conhecimentos de regras e normas, predominantes nos jogos. Nesta etapa os jogos com barreiras, obstáculos e de naturezas mais complexas passam a fazer parte de suas atividades (FUENTES, 2005; LIMA, 2008 e GIOCA, 2001, grifo nosso).

Lima (2008) ressalta que a presença deste tipo de jogo, após o seu início, perdura por toda a vida do sujeito, a exemplo disto, é a prática de esporte, jogos de xadrez, baralho, entre outros.

Kishimoto et al (2011, p.198) afirma que o “papel das regras é fundamental no processo de aprendizagem, ao exigir percepção, memória, atenção e ações mentais integradas para buscar as representações simbólicas escolhidas pela própria criança para expressar na brincadeira”. Pois, o jogo além de proporcionar alegria e prazer tem um papel importante no desenvolvimento da criança, quando aplicado corretamente.

Desta forma, os jogos de regras possibilitam uma compreensão e integração social. Bem como respeito a normas.

No Quadro 1, estão distribuídos os jogos de acordo com cada faixa etária.

QUADRO 1- Classificação do jogo do ponto de vista cognitivo

Etapa	Tipo de jogos			
Sensório-motor (0-2 anos)	Exercício	Exercício	Exercício*	Exercício
Pré-operatório (2-6/7 anos)	Exercício	Exercício	Simbólico*	Construção
Operações concretas (6/7-11 anos)	Exercício	Simbólico	Regras (Simples)*	Construção
Operações formais (11 anos em diante)	Exercício	Simbólico	Regras (complexo)*	Construção

Fonte: Fuentes (2005, p. 35)

Nota: (*) Jogo predominante.

Para classificar a segunda dimensão Fuentes se pauta nos estudos de Parten (1932). Neste, o jogo é classificado levando-se em conta o ponto de vista quantitativo e qualitativo da relação social, na qual considera o número de participantes envolvidos no jogo e suas relações durante a ação observe no Quadro 2. Nesta categoria os jogos são divididos em:

Jogo solitário, como o próprio nome diz, a criança brinca sozinha e separada das demais. Brinca de forma concentrada (FUENTE, 2005, p. 38).

Jogo espectador ou comportamento observador, neste a criança ocupa o seu tempo brincar em ver como as outras crianças jogam, durante a observação pode manifestar se verbalmente com a criança que joga, porém não demonstra interesse em participar do jogo (FUNTES, 2005, p. 38).

Jogo paralelo, neste a criança divide o espaço físico, até mesmo brinquedos umas com outras, mas não interage, de maneira que cada um joga de forma independente mesmo que ao jogar desenvolva a mesma atividade, mas não depende da interação da outra. A característica fundamental desta modalidade que diferencia de outra de maior complexidade social é a ausência de influência mútua, mesmo com proximidades espacial (FUNTES, 2005, p. 38).

Jogo associativo considera-se puramente social, por haver integração entre os componentes em torno de um único objeto. A divisão instituída pelo grupo dar-se-á de maneira que todos participem da ação do jogo. Contudo, neste não existe uma distribuição de

tarefas tão pouco uma ordenação de modo que todos queira executar a mesma função no jogo. (FUNTES, 2005, p. 39).

Jogos cooperativos, este a criança joga com divisão de tarefas, sendo o jogo bem organizado. Os esforços de todos os participantes se direcionam a um objetivo a ser alcançado. Portanto, este jogo possui regras, e é considerado complexo do ponto de vista social. (FUNTES, 2005, p. 39).

QUADRO 2 - Classificação do jogo do ponto de vista social

Idade	Tipo de atividade				
0-2 anos	Solitário	De espectador			
2-4 anos	Solitário	De espectador	Paralelo	Associativo	
4-6 anos	Solitário	De espectador	Paralelo	Associativo	
6 anos ou mais	Solitário	De espectador	Paralelo	Associativo	Cooperativo

Fonte: Fuentes (2005, p. 38)

Para classificar a terceira dimensão, Fuentes (2005) toma como referência os estudos de Pellegrini e Smith (1998). Nesta categoria o jogo é classificado levando em consideração as dimensões física e motora.

O autor argumenta sobre um o ponto relevante destacado por Pellegrini e Smith (1998), que fere se sobre a “ausência de interesse pelos componentes motores e físicos em diferentes trabalhos sobre a brincadeira [jogo], que deram a maior atenção à brincadeira simbólica ou de representação.”.

Sendo assim, Fuentes (2005) divide o jogo de atividades físicas em três categorias conforme a exigência da força física. Para tanto, acompanhe no Quadro 3 a classificação das categorias descritas abaixo:

Estereotipias rítmicas de acordo com Fuentes (2005, p. 40) “nesta categoria incluem-se atividades repetitivas com movimentos motores globais, centrado no corpo da criança, com ausência de objetivos”.

Jogo de exercícios tem início aos 12 meses e se define como “conjunto de movimentos motores globais que aparece em um contexto lúdico; sua característica mais relevante é o vigor que alcança a atividade física”, este jogo pode ser de maneira solitária ou em conjunto com um adulto, ou outra criança.

Jogo de pegar inclui condutas de pegar, agarrar com força, empurrar, etc. mesmo de aparência agressiva, estes são acompanhados de risadas e expressões de alegria. Conspicuamente social, pois depende de um parceiro para se jogar.

QUADRO 3 - Classificação do jogo do ponto de vista social

Idade	Tipo de jogo
0-12 meses	Estereotipias rítmicas
12 meses- 7 anos	Jogo de exercícios
7 anos em diante	Jogo de pegar

Fonte: Fuentes (2005, p. 41)

2.2 A FUNÇÃO DO JOGO PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO

No entendimento que o homem é um ser de múltiplas habilidades, entende-se que estas são desenvolvidas de forma integral, em um processo conjunto. Concorde-se com Vygotsky, quando diz que não se dissocia desenvolvimento e aprendizagem, mas para melhor entendimento da proposta desta pesquisa, dividimos em tópicos que se compõem em: fases do desenvolvimento, Classificação das diversas aquisições motoras na etapa da educação infantil.

2.2.1 Fases do desenvolvimento infantil

Cada linha teórica concebe o desenvolvimento infantil a partir de sua ótica. Sendo assim, não existe um único pensar sobre o assunto. No entanto, aqui será abordado sob duas perspectivas com base na teoria piagetiana e a outra com base na teoria vigotskiana:

2.2.1.1 Desenvolvimento infantil em Jean William Fritz Piaget

O desenvolvimento da criança, do ponto de vista intelectual, envolve a passagem por três grandes períodos, sendo o último subdividido em dois, de forma sequencial. Onde cada período serve de alicerce para o outro seguinte, de modo que as aquisições ocorridas em um constituem pré-condições para o seguinte, conforme as determinações biológicas. Está premissa se pauta na teoria de Jean Piaget, filósofo que se dedicou a estudar a criança pelo fator biológico. Foi um dos percussores a classificar as fases do desenvolvimento infantil de acordo com o fator maturacional da criança.

Para tanto, o Quadro 4 demonstra os estágios de desenvolvimento da criança segundo a concepção de Jean Piaget com base nos estudos de Cunha (2008), Abões (2011) e Macedo (1988):

QUADRO 4 - Os estágios de desenvolvimento infantil segundo Jean Piaget.

Estágios		Faixa etária	Características
Sensório-motor		0-2	Neste estágio a capacidade cognitiva da criança baseia nas experiências imediatas das percepções e movimentos , organizados em esquemas de ação.
Pré- operatório		2-6	Ocorre o aparecimento da representação/função simbólica , transformação de esquemas, que propicia da linguagem, fator importante que contribui para modificações no aspecto intelectual, afetivo e social da criança. Outra característica é o egocentrismo .
Operatório	Operatório concreto	7-11	Neste, o pensamento da criança sofre uma transformação qualitativa. Caracteriza-se pelo início da construção lógica , a criança é capaz de exibir reversibilidade de pensamento na prova operatória. As operações sempre se referem a objetos concretos presentes ou já vivenciados.
	Operatório formal	12-16	É durante essa fase que se forma a capacidade de raciocinar sobre hipóteses e ideias abstratas . Nesse momento, a linguagem tem um papel fundamental, porque serve de suporte conceitual.

FONTE: Elaborado pela autora, 2013

O primeiro estágio se pauta basicamente nos esquemas de ação, ou seja, movimentos e percepções, período de predominância da assimilação. “[...] uma inteligência prática, que coordena no plano da ação os esquemas que a criança utiliza.” (MACEDO, 1988, p. 48). “Também é chamado de inteligência prática justamente porque a criança ainda não se utiliza da linguagem, e sim apenas das suas ações” (ABÕES, 2011, p. 20), então age por reflexos inatos. Depois de uma ordenação dos esquemas, a criança “desenvolve esquemas de olhar, agarrar e morder objetos.” (CUNHA, 2008, p. 9).

No segundo, acontece uma evolução dos esquemas, “esquemas combinados”, como se refere Cunha (2008, p. 11) “aquelas competências intelectuais que, no primeiro período, desenvolveram-se como ações, posteriormente, completam-se por meio de correspondentes imagens mentais e simbólicas”. Podendo assim, identificar objetos e nomeá-los. Neste período a criança também é capaz de imaginar objetos, mesmo que não se encontre em seu campo visual (ABÕES, 2011, p. 21). Outra característica é o egocentrismo³.

No terceiro, subdivide em: operações concretas, neste período a criança deixa de ser egocêntrica, passa a pensar por esquemas de pensamento ordenados. “Passando assim a

³ Egocentrismo ego (eu) centrismo (centro), fase em que a criança é muito voltada, para ela mesma, centrada no seu eu. Não consegue se colocar no lugar do outro.

possuir a lógica das operações reversivas” (ABÕES, 2011, p. 21), isto é, ela consegue realizar uma ação física ou mental dirigida para um fim e revertê-la para o seu início. Por exemplo, colocar na frente dela três copos, dois do mesmo tamanho com a mesma quantidade de líquido dentro, e outro maior estreito e vazio. Depois pegue o líquido de um dos copos, passe para o copo grande e pergunte a criança qual tem mais? Ela poderá dizer que o maior tem mais, no entanto, deverá entender por operações lógicas e deduzir que são iguais.

E por fim, operação formal a principal característica deste período “é a capacidade de raciocinar com hipóteses verbais sem a necessidade de utilizar objetos concretos” (ABÕES, 2011, p. 21). Segundo a autora (2011, p. 24) esta fase o adolescente será capaz de “pensar e resolver operações concretas por sob a forma de preposição”.

O desenvolvimento da criança por uma perspectiva da teoria vigotskiana, se dá, por meio, de um processo dinâmico. Sendo que, a articulação entre os diferentes níveis, cognição, afetividade e motricidade, não se processa de forma isolada, mas simultaneamente.

2.2.1.2 Desenvolvimento infantil em Lev Semenovitch Vygotsky

Vygotsky “entende a linguagem como elemento constitutivo da consciência e, portanto, como elemento presente nas relações do pensamento.” (TUMOLO; NUNES, 2007, p. 76). Sendo assim, a linguagem o elemento central na Psicologia Histórico-Cultural para o desenvolvimento, na qual ocorre por meio de contatos com seu próprio corpo, com o ambiente e com a interação com outras crianças e adultos. Desta forma, vão se desenvolvendo a sua capacidade mental, intelectual, afetiva, a sensibilidade, autoestima, o raciocínio, o pensamento e aquisição do sistema linguístico.

Vygotsky estudou os resultados de uma série de pesquisas, sobre o assunto, realizadas por cientistas como de Köhler, Borovski e Bühler, entre outros, com animais (como a abelha e as aves), especialmente os antropoides (animais considerados mais próximos ao homem, em termos de desenvolvimento filogenético) (VYGOTSKY, 1991, p. 23). Porém constatou-se que os chimpanzés não conseguiam utilizar a fala de forma funcional, os seus comportamentos independe da fala ou do uso de qualquer signo (VYGOTSKY, 1991, p. 23).

Para Vygotsky (1991) o desenvolvimento e a linguagem partem de origens distintas, mas interligadas ao seu processo filogenia. “As características da filogenia fazem-se evidentes no desenvolvimento da criança no primeiro ano de vida, quando a linguagem assume função emocional e social e como recurso comunicativo. Por exemplo, o balbúcio, o choro, as primeiras risadas.” (TUMOLO; NUNES, 2007, p. 79).

Após o primeiro ano de vida a criança assume um comportamento diferente, o pensamento e a linguagem, ambos se penetram e se coincidem provocando uma mudança de fase. Adquirindo comportamento inerente ao ser humano. Segundo Vygotsky, “[...] nessa fase, a criança passa a relacionar cada objeto a uma palavra. Inicialmente, a criança relaciona mecanicamente o objeto ao nome, e, posteriormente, apropria-se do significado social próprio de cada termo.” (TUMOLO; NUNES, 2007, p. 80). Surge nesta fase os questionamentos, acerca de tudo que a rodeia com indagações: O que é isto? O que é aquilo? Ocorrendo um salto qualitativo significativo, pois a linguagem passa a estar a serviço do pensamento (TUMOLO; NUNES, 2007, p. 80).

Na fase conseguinte, “*a fase intelectual*, a criança compreende a relação entre o signo e o significado.” (TUMOLO; NUNES, 2007, p. 80, grifo nosso). Passa a ter então uma fala racional, com a abstração e utilização dos conceitos gerais. “Acentua-se, assim, a função pensamento.” (p.81). Para tanto, utiliza-se de conceitos e palavras de forma adequada a um contexto cultural. Que se perpassa no psiquismo, entre a relação do pensamento e a linguagem, na qual se manifesta por intermédio dos signos. (TUMOLO; NUNES, 2007, p. 81).

Advindo dessa relação ocorrem dois processos de organização, o qual possuem estruturas e funções diferentes: “a linguagem externa e a linguagem interna. A primeira cumpre uma função social, de comunicação com os demais sujeitos; e, a segunda, que se desenvolve posteriormente, assume função de planejamento nas diferentes situações-problema.”. Entre uma e outra, Vygotsky (1991 apud TUMOLO; NUNES, 2007, p. 81), aponta que se passa uma fase intermediária, denominada de fala *egocêntrica*. Observa-se no Quadro 5, as características e funções de cada uma dela segundo Tumolo e Nunes (2007, p. 80-87) com base na teoria de Vygotsky.

QUADRO 5 - Fases intermediária da fala egocêntrica segundo Vygotsky

FASES	CARCTERÍSTICAS/FUNÇÃO
Fala social	Nesta fase, a criança se expressa sonoramente (choro) para aliviar se de tensões de origem interna (dor, fome, frio, etc.) e para comunicar-se com as pessoas. Por meio da interação com os outros, ela compreende que seus sons emitidos se associam a situações que recebe (colo, amamentação, etc.). Nesta fase a linguagem então tem a função de manifestação de emoções e sentimentos nos que passa, rapidamente, a cumprir uma função de demonstrar interesses pessoais. Pode-se dizer, portanto, que, nesta fase, as ações antecedem a fala.

Fala egocêntrica	Identifica se esta fase quando a criança é colocada em situação-problema. Na qual se expressão verbalmente, em voz audível, ou seja, ela fala sozinha a fim de organizar seus planos de ação. Manipula instrumentos externos verbalizando sua ação diante dele.
Fala interna	Nesta já não há mais o uso da fala externa, como recurso para solucionar os seus problemas, pois estes já são resolvidos internamente. Os seus planos de ação perpassa agora na função do pensamento. Neste momento o pensamento se transforma em pensamento verbal, e a linguagem em linguagem racional.

FONTE: Elaborado pela autora, 2013

É notável a diferença das duas teorias citadas acima, uma se pauta nas questões biológica, no fator maturacional da criança. O desenvolvimento só ocorre com o amadurecimento de um estágio a outro, sempre de forma linear. Todo o processo vem de fatores inatos de dentro para fora. Passando de ações pautadas em esquemas de movimentos e percepções, depois pelos de representações, para então chegar aos operatórios: concreto e formal.

A segunda teoria tem como elemento central a linguagem, que se constitui por meio da interação dos fatores biológicos com os outros e com o ambiente, sendo assim, uma interação. Ao passo que quanto mais se tem estímulos e interações mediadas, à criança se desenvolve.

O desenvolvimento, segundo Vygotsky (1991), está intrinsecamente ligado com a aprendizagem do indivíduo por meio da linguagem dos sistemas compartilhados de consciência.

2.2.2 Classificação das diversas aquisições motoras na etapa da educação infantil.

O desenvolvimento motor passa por fases, assim como o cognitivo. A importância em conhecer estas etapas deve-se ao fato de saber, como agir e intervir durante cada uma delas, para obtenção de um bom desenvolvimento motor da criança. Que consequentemente influenciará no processo educacional.

Deste modo Aranha (1993, p. 45) afirma que a educação motora:

[...] visa fazer com que a criança conheça o seu próprio corpo, trabalhando suas habilidades a fim de adequá-las a um bom desempenho em seu meio ambiente. Particularmente, visa exercitar o controle dos pequenos movimentos que, no início do processo de alfabetização, permitirão à criança representar os sinais da escrita.

O domínio da coordenação motora é um dos princípios do processo de aprendizagem escolar. “O jogo deve ser considerado como um instrumento que impulsiona a aprendizagem, porque ajuda a criança consolidar as habilidades e destrezas” (FUENTES, 2005, p. 44).

Viciania e Conde (2005) ressaltam que as tentativas de organizar a motricidade humana resultaram em inúmeras classificações, denominadas de “habilidades motoras”, a ser desenvolvidas durante a infância da criança.

As habilidades motoras se dividem em três aspectos, segundo Conde e Viciania (1997 apud VICIANA e CONDE, 2005, p. 69) em: *controle corporal*, *locomção*, *manipulação*.

O primeiro, *controle corporal*, refere-se a habilidades do domínio do corpo, a aquisição e desenvolvimento dos tônus muscular, em várias partes do corpo. No qual, pode-se notar quando a criança toma posturas cada vez mais independentes, tais como: esquema corporal, respiração, lateralidade, relaxamento e percepções sensoriais.

O segundo refere-se, ao desenvolvimento da *locomção*, com obtenção de tônus musculares forte, permite a criança a se deslocar de um local a outro, engatinhar, ficar de pé e andar.

O terceiro, *manipulação*, refere-se a capacidade de utilizar as mãos com destreza e habilidade, no qual os autores afirmam ser um dos pontos que diferencia o homem do animal.

As três categorias ocorrem em um “espaço-tempo-habilidade” (VICIANA e CONDE, 2005, p.77). Por tanto, elas acontecem gradativamente em um tempo determinado, o domínio de todas as habilidades resulta, segundo os autores, em “habilidade-mãe”, chamada de coordenação motora, está determina o grau de perfeição que se chegou ao desenvolvimento. Uma pessoa que se diz ter coordenação, quer dizer que ela desenvolveu de forma adequada todas as habilidades anteriores.

2.3 A FUNÇÃO DO JOGO PARA A APRENDIZAGEM

2.3.1 Concepção de aprendizagem

Quando se refere ao termo aprendizagem, remete a uma ampla gama de concepções e definições pautada segundo o entendimento das relações que proporciona à aprendizagem.

Para Gervilha (1995 apud VICIANA e CONDE, 2005, p. 61, grifo do autor), “a aprendizagem é um processo construto interno de reorganização cognitiva, no qual o aluno aprende quando se produz um ‘conflito cognitivo’ que o leva a assimilar novas aprendizagens; acomoda e reorganiza seus esquemas mentais se adapta as novas situações”.

Para Cória-Sabini e Lucena (2004, p. 13) “aprendizagem, sentido amplo, pode ser definida como aquisição de habilidades, hábitos, preferências, ou seja, aquisição de padrões de desempenhos em resposta aos desafios ambientais”.

Celante (2005, p.88) afirma que uma criança pequena, possui capacidades de construir um extenso conjunto de estratégias interativas de diferentes naturezas em função do ambiente e das pessoas com ela estabelece relações. O que Antunes (2010, p. 38) chama de “*habilidade operatória*”, esta “[...] é uma capacidade cognitiva e apreciativa específica, que possibilita a compreensão e a interação do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.”. Estas estratégias interativas acontecem, quando uma criança, consegue relacionar um conhecimento já adquirido ao novo.

Segundo Antunes (2010, p. 23), o desencadeamento do processo da aprendizagem se dá de fora para dentro por meio de estímulos. Sendo assim, o autor afirma que a aprendizagem “[...], é uma forma de adaptação ao ambiente, é o poder de tomada de consciência das necessidades postas pelo social para que se construam os conhecimentos a partir do repertório que se possui”.

Neste mesmo sentido de aprendizagem ligada a estímulos encontra-se em Piaget (1974) citado por Cória-Sabini e Lucena (2004, p.15) que define a aprendizagem como “um processo adaptativo se desenvolve no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais”. Para Piaget o processo de aprendizagem está ligado à maturação da criança, sendo assim, a sua aprendizagem implica o seu desenvolvimento.

A respeito disso Vygotsky (1991, p. 101) defende que a aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados e explica da seguinte forma:

O aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimentos vários processos de desenvolvimento que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Dessa forma, o jogo se transforma em um recurso para proporcionar experiências que contribui para a aprendizagem. No entanto, Celante (2005, p. 88) ressalta que a “aprendizagem não se dá por causa do jogo, mas baseada nele.”. Para autora a aprendizagem não existe por exclusividade da ação do jogo, contudo o jogo favorece aquisição da mesma.

Para Gasparin (2003, p. 52) processo de aquisição de conhecimento acontece de forma de uma espiral, parte e chega ao mesmo ponto, mas não da mesma forma. Isso acontece

quando o sujeito se apropria do objeto de conhecimento, tomando para si, neste momento ocorre uma ruptura entre o conhecimento cotidiano (sincrético) para o científico (sintético/concreto). O que Gasparin denomina de “*aprendizagem significativa*”, esta envolve não apenas os processos cognitivos dos alunos, mas também suas relações subjetivas e objetivo-sociais de existência, no contexto em que vive.

Ao tratar de aprendizagem dentro do contexto escolar, concorda-se com Cória-Sabini e Lucena (2004, p.13) que define esta, como “apropriação do saber histórico e socialmente produzido.”. Por tanto, Gasparin (2003, p. 18), ressalta que esta aprendizagem escolar se difere da aprendizagem espontânea por se tratar de conhecimentos científicos. Esse processo de aprendizagem ocorre, segundo as autoras mencionadas, quando o aluno “parte de seus próprios significados e generalizações e decodifica as informações recebidas, generalizando-as e aplicando-as a novas situações”. (p. 14).

Vygotsky (1991) apresenta uma definição de aprendizagem em situação escolar semelhante à das autoras citadas à cima. Desta forma, ele afirma que o aprendizado escolar é sistematizado, na qual trabalha com conceitos científicos. Para o autor, “cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro.” (p. 102). Para explicar esses estágios criou a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), que a definida como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Segundo o autor o nível de desenvolvimento real caracteriza pelo retrospecto do desenvolvimento mental, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. Portanto, Zona de Desenvolvimento Proximal são aquelas funções que ainda não amadureceram, porém estão em fase de amadurecimento, o que Vygotsky chama de “*estado embrionário*”, no qual posteriormente irá se desenvolver. (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Sendo assim, o papel do jogo no processo sócio educativo “[...] consiste, portanto, em potencializar a construção dessas estratégias [estágios] a fim de que a criança possa compreender melhor o mundo que a rodeia por meio da própria experimentação” (CELANTE, 2005, p. 88, grifo nosso).

Contudo, a aprendizagem não se produz pela soma ou acúmulo de conhecimentos, mas da relação das múltiplas conexões e relações entre o novo e o conhecido. Portanto, trata-se de um processo global, de aproximação do sujeito ao ponto que se quer chegar e onde já está. Uma educação globalizada que favoreça conhecimento integral e não fragmentado, verticalmente. (VICIANA; CONDE, 2005, p.81-83).

Para Vygotsky, comentado por Rabello e Passos (s.d) a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está ligada ao fato de o ser humano viver em sociedade, isso quer dizer que os processos caminham juntos.

No qual, o jogo, é o elemento que se torna a mola propulsora para estes dois processos, dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal. Neste sentido, Vygotsky (1991) preconiza que o conhecimento deve ser mediado. Para tanto a próxima seção tratará do jogo sob o entendimento de que este é um instrumento/recurso de mediação, utilizado pelo professor.

2.4 OS JOGOS PEDAGÓGICOS COMO RECURSOS DE ENSINO

2.4.1 Concepções da mediação pedagógica no processo ensino-aprendizagem em uma perspectiva histórico-crítica

Gasparin (2003, p. 1) afirma que a educação escolar está inserida historicamente dentro de um contexto, que se modifica e se expressa de forma diferente a cada época. “Neste sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida.” (p. 2).

Dessa forma, o papel do professor, segundo o Rabello e Passos (s.d), é de articular a aprendizagem por meio da mediação, entre o aluno e seu objeto de conhecimento. Sendo este, segundo Duarte (2001, p. 31) um trabalho educativo, pautado na vida cotidiana e não cotidiana do educando, voltado para reprodução do indivíduo e da sociedade. Saviani (1991, p. 21 apud DUARTE, 2001, p. 31) define trabalho educativo como:

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objeto.

Para tanto, o trabalho é uma atividade objetivadora. Que como tal gera um produto, sendo este a reprodução do indivíduo-educando e à reprodução da sociedade.

Segundo o Duarte (2001, p. 50) o processo de educação dos indivíduos passou historicamente de espontâneos⁴ para condição de um processo direto e intencional. No qual, o professor é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Sendo necessário trabalhar o aluno como todo, levando em conta a sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos e suas criatividades. Subvertendo o sistema que vê a educação de forma fragmentada e estanque, por tanto uma educação integradora que desenvolva todas as capacidades humanas.

Para tal processo de humanização, Vygotsky (1991, p. 101) ressalta que o aprendizado deve “[...] despertar vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros.”. Neste sentido, o autor preconiza que o conhecimento deve ser mediado. Para tanto, ele propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Proximal. Sendo o primeiro, o que a criança consegue resolver problemas sozinhos, de forma independente e autônoma. Enquanto o segundo compreende tudo aquilo que a criança não consegue resolver de forma mediata sem o auxílio de um adulto, neste caso o educador (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Nesse sentido, Gasparin (2003) aponta um novo fazer pedagógico, que venha colaborar para uma educação escolar que proporcione ao educando uma visão crítica. Exige que privilegiem: a diversidade, a divergência, o questionamento, a contradição e as formas prontas de ensinar. O seu “*método dialético*”⁵ de construção de conhecimento, prática-teoria-prática, constitui-se de cinco momentos. Tem como ponto de partida o nível de desenvolvimento atual dos alunos (Prática Social - inicial) para chegar à zona de desenvolvimento proximal (Prática Social - final).

Esse processo dialético modifica as estruturas cognitivas tanto do aluno quanto do professor, no qual partira do mesmo ponto, porém em níveis diferentes. Por tanto, de acordo com o autor, o aluno não realiza esse processo individualmente, mas, auxiliado pelo professor por meio de indagações, que servirá de norte. Contudo, deve-se haver uma ação intencional dos alunos e do professor de se apropriarem desse conhecimento.

Para tanto, o método significa muito mais do que um mero conjunto de procedimentos, mas sim, a síntese de uma concepção do conhecimento que se respalda numa determinada concepção do homem como um ser sócio-histórico.

⁴ Cf. o sentido de espontâneo aqui empregado, pautado no atribuído por Newton Duarte (2001)

⁵ Para um aprofundamento sobre os momentos do método dialético, vide GASPARIN (2003).

Sendo assim, acredita-se que uma educação pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, deve levar a um trabalho educativo, que propicie uma visão crítica do âmbito social, entendendo estes como uma dialética sócio-histórica, que se dá em forma de espiral, no qual os conhecimentos, não-cotidiano, possam servir de norte para os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em ambiente escolar por meio da mediação.

Ao passo que se faz necessário à utilização de materiais pedagógicos, que possam auxiliar a mediação da relação aluno/objeto de conhecimento. Para tanto, a próxima seção tratará sobre a utilização do jogo como tal.

2.4.2 Os jogos pedagógicos como recurso de ensino

Ao longo da história, em diferentes contextos e épocas, o jogo ocupou diferentes condições dentro do contexto social e em especial na educação. Segundo Camargo e Carneiro (2010, p.117), ora era tido como especial, fundamental. Ora como rejeitado com a mesma intensidade que ocupava as concepções teóricas em que se pautavam.

Celante (2005, p. 87) afirma que a prática educativa da escola ocidental, separou o ensino da aprendizagem com predominância do primeiro. Confundindo se ensinar com transmitir. Nesse contexto, o aluno era um agente passivo da aprendizagem, se tornando sujeito reprodutor, enquanto o professor um transmissor (ANTUNES, 2010, p. 36).

Nas visões tradicionalistas, o jogo dentro do contexto escolar, não é creditado como ferramenta educativa, por entender que este é destinado apenas ao divertimento e ou recreação e não a educação sistematizada. Discute se então a “adequação do jogo livre de Froebel, [...] apontando assim para necessidade de um jogo controlado como suporte da ação docente. Assim, nasce o jogo educativo.” (KISHIMOTO, 2011b, p. 18).

A respeito das divergências entorno do jogo ser ou não educativo, é discutido por Kishimoto (2011b, p. 19) que aponta para o chamado “paradoxo do jogo educativo” que é a junção de dois elementos considerados como distintos: jogo e a educação. Assim, deve-se haver um equilíbrio, entre as duas funções do jogo⁶, a lúdica e a educativa, sem pender para nem um dos lados. Sendo assim, segundo a autora, esse equilíbrio torna-se o objetivo do jogo educativo.

⁶Cf. Kishimoto (2011b, p. 19) **Função lúdica** - o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente; e **Função educativa** - o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

O jogo educativo se difere do jogo didático, de acordo com Kishimoto (2011b, p. 21) o primeiro, diz respeito ao “dinamismo que envolve ações ativas das crianças, permite a exploração e tem múltiplos efeitos na esfera corporal, cognitiva, afetiva e social”. Enquanto que o segundo, “restrito, pela natureza atrelada a conteúdos [...]”. Segundo a autora “[...] inadequado para o desenvolvimento infantil, por limitar o prazer e a livre iniciativa da criança e tornando se muitas vezes monótono e cansativo” (p. 22).

Para Antunes (2010, p. 36) o jogo é “ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulos ao interesse do aluno, [...]”. E o autor continua a argumentação “o jogo ajuda a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.” (ANTUNES, 2010, p. 36).

Gasparin (2003) ressalta que o processo de mediação docente, tanto pode ser desenvolvido utilizando-se de: técnicas convencionais de ensino (técnica de apresentação simples, técnica de simulação, técnica que colocam o aluno em contato direto com situações reais); novas tecnologias (computador, multimídia, internet, etc.) ou material pedagógico.

Para compreender o jogo na perspectiva de aprendizagem, Celante (2005, p. 88) aponta a importância de não ver o jogo exclusivamente pela “pedagogia espontânea”, na qual, credita que o jogo por si só, proporcione à criança experiências que favoreçam o seu desenvolvimento integral. Portanto a autora ressalta que:

[...] a qualidade do jogo no processo socioeducativo está ligada à capacidade do adulto (pais e professores, principalmente) de compreender que tal fenômeno por si só permite uma serie de situações interessantes ao desenvolvimento infantil (físico, cognitivo, socioafetivo), mas que pode ser potencializado tendo em vista uma intencionalidade educacional a ele atribuída.

Neste sentido Almeida (2003, p. 33-40) alerta para o “falso jogo”, que em sua aparência imprime uma função objetivadora. Quando em contextos escolares os jogos são tratados sem direcionamento, ou objetivos, aplicados apenas em situações de ócio e prazer, se torna um “falso jogo”, por assim contribuir para alienação de crianças que são posta a margem da sociedade. Sendo assim, não contribui para a formação do sujeito.

O jogo só cumpre a função pedagógica quando a ele é atribuído signos, para tanto, deve ser direcionado a um objetivo, do contrário não passará de um artefato de momentos de descontração para a criança. A significatividade empregada ao jogo que o torna instrumento de mediação do conhecimento.

3 A FUNÇÃO DO JOGO PARA A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA SOB A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.

Neste capítulo far-se-á exposição metodológica da pesquisa adotada juntamente com os instrumentos utilizados para coleta dos dados, a descrição das duas instituições de forma separada para atentar a suas particularidades, exposição da experiência pedagógica com a utilização de dois jogos e por fim, as exposições individuais dos dados da pesquisa dos dois estabelecimentos de ensino.

3.1 METODOLOGIA: A OBSERVAÇÃO ETNOGRÁFICA

Para objetivação do escopo desta pesquisa, adotou-se como opção metodológica a pesquisa ação participativa na qual se caracteriza pela ação e intervenção com os alunos dentro do contexto escolar. Tendo em vista que esta pesquisa desenvolveu-se em horário de aula junto aos alunos utilizando-se de jogos. E também a pesquisa etnográfica que segundo Lüdke e André (1986) uma das suas características é a descoberta do problema no local de ocorrência, levando em consideração a complexidade da realidade, que pode ser vista por diferentes perspectivas, a partir de seu contexto social e cultural (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 14).

A pesquisa etnográfica trata-se de um método que reuni uma grande quantidade de dados coletados por meio da combinação de técnicas e instrumentos. Para tanto, considerou-se a premissa dos autores, pesquisadores como instrumento, neste sentido a realização do trabalho de campo se efetivou pela pesquisadora autora deste trabalho.

Portanto, esta metodologia é a que melhor adequa à pesquisa em questão, pelas suas características e abordagens.

Para objetivação desta pesquisa fez-se necessário estudo bibliográfico, para teorização e fundamentação de uma análise crítica, privilegiando dados qualitativos da pesquisa; Processo de observação sistematizado, com registro em diário de campo; mapeamento das bases empíricas do ponto de vista sociocultural; entrevistas com questionários semiestruturado aberto; questionário estruturado; roteiro de critérios estruturado para a aplicação do jogo e a aplicação de dois jogos com intervenção pedagógica gravados em câmera de vídeos.

Os dados coletados pelo questionário foram tratados com o auxílio do programa Microsoft Excel e demonstrados através de tabelas. Os resultados foram analisados e organizados de acordo com as informações obtidas através da bibliografia consultada e da análise estatística das questões dos questionários.

O interesse pelo presente tema e a decisão de onde seria feita a pesquisa, tomou-se como referência tanto o trabalho e os estudos desenvolvidos no grupo, Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade - CIEPES⁷, sob a orientação do professor Drº. Antônio Carlos Maciel. Quanto o trabalho desenvolvido na fase de Estágio da docência no Curso de Pedagogia. No qual corroborou com as inquietações da realidade educacional. Tendo em vista que na fase da educação infantil é de grande relevância, o desenvolvimento global das crianças interligadas a aprendizagem sistemizada.

A pesquisa de campo desenvolveu-se em duas escolas municipais da cidade de Ariquemes. O estudo delimitou-se á duas salas de educação infantil (pré II) de cinco anos, do período vespertino de instituições escolares municipais distintas, uma situada em um bairro de classe média e a outra em um bairro periférico. A escolha das salas envolvidas da pesquisa, de ambas as escolas ficaram a cargo das gestoras das escolas.

As duas escolas são oriundas da área urbana. A primeira Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino fundamental Professora Eva dos Santos de Oliveira e a segunda escola Centro Municipal de Educação Infantil Balão Mágico.

Desta forma a seção seguinte descreve-se as características e especificidade das duas instituições, bem como a comunidade escolar que a compõe e o bairro que estão inseridas.

⁷ O Grupo de Pesquisa Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica foi criado em 2002 com o objetivo de aprofundar a episteme da Pedagogia criada pelo eminente Educador Dermeval Saviani. De 2002 a 2010, portanto, foram realizados vários estudos e experiências, dentre os quais o Projeto de Alfabetização na Vila Princesa (Lixão de Porto Velho), uma tentativa de encontrar uma metodologia de alfabetização histórico-crítica; o Curso de Metodologia do Ensino Superior, que visou uma prática na docência superior à luz da pedagogia Histórico-Crítica e o Projeto Burareiro de Educação Integral, o projeto mais exitoso tanto pelos resultados epistemológicos, quanto empírico-sociais, uma vez que se tornou a primeira política pública de educação integral no Estado de Rondônia. Findo esse período, cabe ao grupo de pesquisa dar continuidade às pesquisas mais avançadas, especialmente, naquelas áreas onde se obteve os melhores resultados, quais sejam na área dos fundamentos da educação integral politécnica e nos fundamentos epistemológicos da pedagogia histórico-crítica, e abrir novas frentes de pesquisa, de acordo com os novos desafios colocados pelo Campus de Ariquemes da Universidade Federal de Rondônia. Para tanto, por deliberação consensual, o grupo passará a se chamar CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE para atender aos propósitos do INSTITUTO TECNOLÓGICO DE EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE, do Campus de Ariquemes da Universidade Federal de Rondônia, vez que esse instituto é produto direto da produtividade do Grupo de Pesquisa. Assim, o Grupo de Pesquisa, nos próximos dez anos, estará focado no desenvolvimento de pesquisas sobre EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE, com especial atenção para o tema EDUCAÇÃO INTEGRAL E SUSTENTABILIDADE SOCIAL. (MACIEL, Antonio C. 2012).

3.2 DESCRIÇÃO DA ESCOLA PROFESSORA EVA DOS SANTOS DE OLIVEIRA

A comunidade escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino fundamental Professora Eva dos Santos de Oliveira, tem por missão assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso, o sucesso e a permanência dos alunos, formando cidadãos críticos e participantes, capazes de agir na transformação de uma sociedade mais justa e igualitária. É uma escola de zona urbana está localizada à Rua Acácia esquina com Avenida Jamari, nº 1571, situada no Setor 01.

O bairro ao qual a escola está inserida é caracterizado por um bairro de classe média, de fácil acesso, com construções em alvenaria, ruas iluminadas e asfaltadas, hospitais, farmácias e centro comercial, porém, uma pequena minoria dos alunos reside nele. Sendo a clientela oriunda de outros os setores deste município e área rural.

O contexto socioeconômico e cultural do público desta instituição se origina de alunos de classe média e média baixa. Segundo informações cedidas pela secretaria da escola 36 alunos aproximadamente são da área rural e 529 oriundos da cidade, com uma boa base cultural e familiar, com algumas exceções.

O meio de transporte mais utilizado pelos pais para levar os alunos à escola são: moto e carro e alguns alunos vem de bicicleta, uma pequena minoria de transporte público privado (moto táxi) e o transporte escolar, beneficia alguns alunos que moram na área rural.

3.2.1 Histórico

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Professora Eva dos Santos de Oliveira, está em funcionamento há vinte e oito anos (28), foi inaugurada com o nome de Escola Comunitária, no Governo Jorge Teixeira de Oliveira, com a presença do prefeito Gentil Valério de Lima, Secretário de Educação e Cultura professor Ireno Antônio Berticelli e pessoas da comunidade, no dia 09 de março de 1985, conforme dados do Projeto Político Pedagógicos (PPP), EMEIEF Prof. (a) Eva dos S. de O. (2010).

Inicialmente a instituição funcionava com o prédio que se constituía de: um salão de reuniões com dois blocos: sanitários, uma cozinha e duas salas de aula anexadas ao salão.

Após treze anos (13) em 1998, a escola deixou de ser uma escola comunitária e então passou a chamar-se *Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Eva dos Santos de Oliveira*, uma homenagem feita a Professora Eva dos Santos de Oliveira

uma das fundadoras da escola comunitária. Neste mesmo ano começa a atender a Primeira Fase do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Eva dos Santos de Oliveira possui Decreto de Criação 2836 de 08 de outubro de 1998 e portaria de autorização n. 18/07/GAB/SEMED de 04 de dezembro 2007 e o Regimento do Conselho Escolar Decreto Nº. 6944/PGM/2010 no seu art. 5º.

Em 1986, Dulce Gonçalves Braga assume a direção da Escola, tendo como secretária a Senhora Márcia Aparecida de Freitas Benicasa. Aos 25 de Fevereiro de 1987, foi criado a APP (Associação de Pais e Professores) da escola com os seguintes cargos Presidente e Tesoureiro, porém sem ter Registro em cartório.

No dia 30 de novembro de 1987, conforme dados do Projeto Político Pedagógicos (PPP), EMEIEF Prof. (a) Eva dos S. de O. (2010) reuniram-se os professores e demais funcionários da Escola para eleição da diretora, não havendo candidatas ao referido cargo, a diretora em exercício colocou em votação os nomes de todos os professores que exerciam 40 horas na escola, mesmo sem as mesmas quererem concorrer, entre as candidatas o nome de Dulce Gonçalves Braga, que venceu a eleição.

Em 1988 foi nomeada uma diretora pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) Senhora Helena Maria P. P. Debowski, no dia 05 de Maio do mesmo ano foi realizada uma eleição só tendo como candidata a diretora em exercício que venceu por unanimidade, no dia 13 de Maio de 1988 foi reestruturado a APP agora com os nomes de: Diretor, vice-diretor, secretário, 1º tesoureiro, 2º tesoureiro, etc. A Associação de Pais e Professores é atuante desde 2000 até os dias atuais da seguinte maneira: fiscalizando, sugerindo e aprovando benfeitorias propostas por cada segmento. A Diretora Helena Maria P. P. Debowski permaneceu no cargo até 1991.

No dia 10 do mês de abril de 1992 a nova diretora Senhora Marlene Correia Nakayama assume o cargo permanecendo até 1993. Em 1994 assume a direção a Professora Solange Alves Braga permanecendo 06 meses.

Em meados de 1994, a Senhora Tereza Lemos Anselmo assume a direção até dezembro de 1995. Em Janeiro de 1996 a Professora Juraci Leigue Prata é nomeada Diretora permanecendo até 2000, destacando que a diretora em questão organizou a parte burocrática da escola.

Em Janeiro de 2001 a Professora Maristela Pinheiro de Almeida assume a direção até 16/12/2002. Em dezembro de 2002 a convite da Secretária de Educação Rosa Ali Mariot, a professora Vilma Regina Resende assume a direção da escola, haja vista que já tinha

experiência na administração de outra escola. Nesse período a escola passou por mudanças eminentes como: as salas da Equipe Administrativa foram reinstaladas de maneira mais apropriadas para melhor atender os pais, pois era o período de (re) matrícula.

Havia nesse tempo alguns pontos a serem melhoradas e a diretora Vilma Regina enfrentou as questões problemáticas as quais eram: assiduidade de professores, salas de aulas quentes, sem ar e sem cortinas, etc. Devido às melhorias já conquistadas as matrículas passaram de 440 para 500 alunos.

No ano de 2003 ocorreram mudanças positivas como construção de salas para Secretária, Direção, Sala da Coordenação, Sala de Professores e duas Salas de Aulas, o quadro de funcionário melhorou, as salas de aulas foram climatizadas e receberam cortinas.

Em 2008, é aprovada na Câmara Municipal a eleição de diretores e a Diretora Vilma Regina Resende foi candidata juntamente com a Vice-diretora Nelcilene Ferreira Vaz sendo eleitas pelos pais e funcionários através de votação direta, com mandato de três anos de 2009 a 2011. A Professora Vilma Regina Resende continua atuando até o momento na gestão da escola.

A escola tem adquirido grande prestígio perante a comunidade de Ariquemes, conhecida pela qualidade de ensino e obtenção de ótimos resultados no processo de Ensino e Aprendizagem.

3.2.2 Estrutura administrativa e organizacional

A escola MEIEF Prof. (a) Eva dos Santos de Oliveira, conta com o quadro de quarenta e três (43) funcionários. O corpo técnico e de apoio administrativo é composto por: 01 diretora e 01 Vice-diretora, 02 coordenadoras Pedagógicas, 02 orientadoras, 01 secretária e 01 auxiliar de secretaria, 01 vigia, 06 zeladoras, 02 inspetoras de pátio, cuidando também do portão da escola, 04 merendeiras, 01 ajudante de direção e prestação de contas. A maioria das zeladoras, merendeiras e vigias possuem o ensino fundamental e Médio completo e alguns cursando o Nível Superior. Todos os funcionários residem na área urbana.

Os recursos administrados no qual a escola dispõe são de origem dos programas:

Programa Municipal de Alimentação Escolar (PMAE) que oferece R\$ 0,30 (trinta centavos) por aluno, por refeição e atende os alunos da educação básica;

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) o pagamento é realizado em uma única parcela (anual) de acordo com tabela progressiva definida em ato normativo do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em função do

número de alunos matriculados na escola. Este recurso é utilizado nas seguintes finalidades: aquisição de material permanente; manutenção, adaptação, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; Avaliação de aprendizagem, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da escola, avaliação de aprendizagem, implantação de projetos pedagógicos e desenvolvimento de atividades educacionais.

Programa Mundial de Alimentos (PMA) o valor é repasse trimestral, sendo R\$ 1,00 (um real) por aluno, tomando como referência o total da clientela escolar atendida. Destinado a atender as necessidades imediatas da escola (pequenas reformas, materiais didáticos, etc.).

Os recursos recebidos são sempre mantidos em conta bancária específica, os pagamentos são efetuados por meio de cheque nominal e emitidos pela unidade executora – APP (Associação de Pais e Professores), no qual é atuante desde o ano de 2000 até os dias atuais, e devidamente assinados pelo presidente tesoureiro e ainda pelo diretor da escola.

A cantina escolar funciona nos dois períodos, tem a finalidade de atender aos educandos e educadores quando na procura do lanche⁸, bem como arrecadar recursos para cobrir as primeiras necessidades da escola, sendo administrada pela própria escola.

Outra meio de arrecadação de recurso são os eventos (festa junina), promovida pela escola e alguns patrocínios.

Há dois anos que o dinheiro arrecadado com a festa junina da escola é dividido entre 70% para bem feitorias e melhorias escolares e 30% para custos de cursos de capacitação e momentos de lazer (passeios, confraternização, etc.) dos professores.

3.2.3 Comunidade Alunos

A escola oferece ensino na modalidade de Educação Infantil (pré II – idade de cinco anos) e Primeira Etapa do Ensino fundamental de nove anos (1º ao 5º ano). Com atendimento nos horário de matutino: 07h 15min às 11h 30min e vespertino: 13h 15min às 17h 30min.

Atualmente a escola possui um total de 565 alunos. Divididos em 22 turmas, 11 em cada período. No período matutino está matriculado na escola, o seguinte número de alunos: no Pré II vinte e um (21) alunos, nos 1º ano quarenta e nove (49) alunos, nos 2º ano quarenta e três (43) alunos, nos 3º ano cinquenta e nove (59) alunos, nos 4º ano cinquenta e nove (59) alunos e nos 5º ano sessenta e um (61) alunos.

⁸ A escola tem um projeto de alimentação saudável, implantado em 2008, no qual a cantina deve oferecer alimentos que condizem com o programa dispensando a venda de guloseimas, refrigerantes alimentos gordurosos e outros.

No período vespertino, sendo no Pré-II quarenta e dois (42) alunos, nos 1º ano quarenta e nove (49) alunos, nos 2º ano sessenta e oito (68) alunos, no 3º ano trinta (30) alunos, nos 4º ano sessenta (60) alunos, no 5º ano vinte e quatro (24) alunos.

Nos dois períodos, a faixa etária está dentro da normalidade, considerada idade/ano. A escola teve três (3) casos de irregularidade idade/ano, sendo que dois (2) alunos por repetência e um (1) portador de deficiência.

3.2.4 Comunidade Professores

A EMEIEF Prof. (a) Eva dos Santos de Oliveira organiza-se com 21 professores. Com predominância dos professores do sexo feminino, todos residem na cidade de Ariquemes. A faixa etária, embora bem variada, se concentra entre 26 a 45 anos. Todos os funcionários residem na área urbana.

Todos os docentes são concursados, a seleção de profissionais é realizada pela secretaria de educação, que promove concursos públicos e designa professores e funcionários para as escolas de sua rede. Na data em que o servidor passa a desempenhar suas atribuições, inicia-se o estágio probatório, com duração de três anos.

Quanto à formação, dezoito (18) com licenciatura plena, o equivalente a 86%, sendo que três (03), o equivalente a 14% dos professores estão cursando licenciaturas plenas. Do quadro de docentes dois (02) trabalham 20 horas, dezessete (17) com 40 horas e dois (02) emergenciais.

A instituição oferece aos seus docentes um Plano de Carreira do Município, no qual, a sua maioria, estão integrados e os que não foram estão concluindo a graduação para ser inseridos no mesmo. A vantagem deste benefício é o aumento percentual no salário, podendo ser por tempo de serviço (% por ano) ou por nível de graduação.

A escola prioriza a capacitação dos profissionais, desta forma o calendário escolar é organizado de maneira a integrar os dias de sua realização. Todos já passaram por cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), TV escola, Formar em rede, Libras, Inclusão, Alfabetização com textos, Educação especial, Informática na educação, Proinfantil, Relações humanas, Além das letras, Pró-letramento, Gestar, Musicalização em alfabetização, Procel, Prestação de contas e Formação pela escola. Atualmente os docentes da escola estão participando dos cursos de capacitação da SEMED: Pró - Letramento, Formar em Rede e Além das Letras.

A equipe pedagógica avalia o professor e todo o seu processo de trabalho bimestralmente, porém não ficou clara a forma de avaliar os docentes.

3.2.5 Dimensão pedagógica

A escola Professora Eva dos Santos de Oliveira se organiza por meio do calendário escolar. Elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, que o envia a escola. Cabe à escola fazer suas adaptações com a realidade escolar (os dias letivos, dias de trabalho escolar efetivo, dias de estudo, conselho de classe, recesso escolar, dias de formações continuadas e eventos programados) e então é devolvido ao órgão. O início e término do ano letivo são estipulados pela Secretaria Municipal de Educação.

A divisão das turmas ao professor é feito no início do ano letivo na reunião pedagógica, os docentes tem a liberdade de ficar com o mesmo ano ou escolher a turma/ano que melhor se identifica para trabalhar. Os professores novos que se integram o quadro escolar são direcionados as turmas que não possuem o profissional.

Os professores da escola disponibilizam um dia da semana (o correspondente às 4h/semanal) em horário inverso para preparar suas aulas. Os professores que atuam por quarenta horas, no dia do seu planejamento são substituídos por outro professor em sua regência.

Em geral se organizam por ano/série, para realizar o planejamento em conjunto, sendo assim, os conteúdos e abordagens aplicados em uma sala também é nas outras salas equivalentes ano/série, podendo diferenciar a ordem/dia.

O acompanhamento por parte da coordenação é semanal Para elaboração das aulas tem como base o Plano Anual com rol de conteúdos, objetivos, metodologia e materiais pedagógicos.

Todo o corpo discente passa por avaliações para verificação do rendimento escolar, no início o ano letivo se desenvolve, onde a própria escola elabora instrumentos de avaliação, buscando detectar o grau de progresso do aluno em cada conteúdo e o levantamento de suas dificuldades, aperfeiçoando o processo pedagógico.

A avaliação dos alunos é diferenciada, os da educação infantil são avaliados individualmente todos os dias em sala pelo professor e relatado em uma ficha, e por meio de diagnóstico realizado pela equipe pedagógica, onde são classificados de acordo com o nível pré-silábico, silábico quantitativo, silábico qualitativo e silábico.

Os alunos do 1º ano são avaliados pelo diagnóstico, teste de leitura e avaliações sem peso de nota, apenas de ordem de acompanhamento educacional. Tendo em vista que esse público não pode ficar retido “reprovado”. Os alunos de 2º ao 5º ano por meio do diagnóstico e avaliações institucional, a coordenação aplica e corrige.

As intervenções são feitas de acordo com as necessidades dos alunos. Quando necessário são encaminhados ao reforço, em horário oposto de suas aulas agendado e o atendimento é individual.

A instituição possui Projeto Político Pedagógico (PPP), a sua elaboração é o resultado do trabalho em conjunto dos profissionais da educação da unidade escolar e dos pais e comunidade. As sugestões dos pais e da comunidade foram coletadas por meio de reuniões e questionários enviados pelos alunos para os pais responderem. Estes dados coletados foram estudados e analisados tornando-se base para construção do documento.

O PPP foi aprovado pela Secretaria da Educação, no entanto a última data de aprovação do mesmo é de dois mil e dez (2010). Segundo dados fornecidos pela secretária, o documento do ano regente de dois mil e treze (2013) estava em processo de reformulação e adequação.

3.2.6 Relato das observações da EMEIEF Escola Professora Eva dos Santos de Oliveira

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Eva dos Santos de Oliveira, é toda murada. Logo na entrada exibe um painel grafitado no muro. A cor predominante da escola é branca com detalhes verdes. Ao adentrar o portão tem um Hall de entrada para salas em alvenaria coberto, no qual tem outro painel de desenhos.

A esquerda fica o estacionamento privado da escola garagem para 06 carros e motos e uma cobertura para as bicicletas dos alunos. A direita fica a quadra esportiva aberta de areia, que também é utilizado como espaço de festa.

O primeiro pavilhão está dividido as salas da seguinte forma: 1ª) secretaria, 2ª) direção com banheiro interno, 3ª) sala dos professores com dois banheiros internos, dentro desta tem a sala da coordenação, 4ª sala de planejamento e 5ª) sala do SOE - Serviço de orientação Educacional e recursos que dividem o mesmo ambiente. Do lado direito deste pavilhão, tem uma área que percorre todas as salas desde o hall de entrada.

O segundo pavilhão fica subsequente ao primeiro composto por cinco salas de aulas.

O terceiro pavilhão funciona cinco salas de aulas. Em frente a este o quarto pavilhão que possui salas em madeira que funciona como: biblioteca, mais duas salas para reforço. Ao

lado tem dois banheiros, feminino e masculino para uso dos alunos recém-reformados, com pias de granito e espelhos, com alturas proporcionais aos alunos.

A direita deste pavilhão fica o refeitório um ambiente aberto com cinco mesas e bancos, lavatório 1, cozinha e dentro da cozinha a despensa.

Atrás da cozinha no mesmo pavilhão encontram-se duas salas de aula que tem as portas de frente uma para outra, e entre as duas um banheiro. Na parte de trás do banheiro em frente ao segundo pavilhão o lavatório 2 Uma sala que funciona como auditório com duas portas, uma grande central e outra do lado esquerdo, que dá acesso as duas salas de aula, dentro deste salão fica o laboratório de informática.

Do lado direito do pavilhão da cozinha um pequeno cômodo que funciona a cantina escolar e atrás a caixa d' água. Ao lado da cantina o bebedor. Em frente à cantina tem o pátio coberto multidisciplinar com um palco central.

Ao lado do pátio fica o parquinho infantil, todo cercado com balaústre colorido.

Na parte de trás da escola tem dois portões um grande inativo e um pequeno, onde as crianças embarcam e desembarcam do ônibus escolar.

Todo prédio escolar está em muito boa condição estrutural e material, apenas com ressalva as salas de madeiras, apesar de terem sido reformadas apresenta apodrecimento no roda pé, quando chove as janelas infiltra água e o ar condicionado não dá conta de refrigerar a sala.

Cada sala do departamento administrativo possui no seu interior a cor branca, que é comum em todas. Porém cada um têm detalhes de cor independentes de acordo com os moveis de seu ambiente. Distribuído da seguinte forma: a secretaria rosa claro, direção laranja, sala dos professores azul, a coordenação pedagógica verde, orientação e biblioteca/sala de reforço/planejamento cor azul. Todos com quadros artísticos. Todos os ambientes inclusive as salas de aula possui cortinas.

Do primeiro dia de observação até o último dia da pesquisa, observou-se na sala dos professores, um clima de total descontração antes do início das aulas. Os docentes conversam sobre uma multiplicidade de assuntos tais como: suas vidas pessoais, de alunos, uns dos outros, fatos acontecidos. Entre conversas e café há muitos risos, parecem nem notar a presença da acadêmica pesquisadora. Todos os dias são servidos lanches aos docentes o cardápio é o mesmo que os dos alunos.

A escola Prof. (a) Eva dos Santos tem uma rotina diária, onde todos os dias se realizam uma sequência de ações. Os alunos são recepcionados pela Orientação, Coordenação, Direção e Professores, no pátio no início da aula, no qual fazem a oração do

Pai-Nosso e apenas na quinta feira tem um momento cívico, com a execução dos hinos (Hino Nacional, Hino de Rondônia, Hino de Ariquemes) que são alternados entre as semanas.

Em seguida, os alunos são conduzidos às salas de aula juntamente com o professor. Todas as turmas saem ordenadamente para a sala.

Há uma preocupação de organização por parte de todas as professoras, e orientadoras em fazer fila com os alunos para todas as atividades como, por exemplo: saída e entrada da sala, saída e entrada para lanche, momento de escovar os dentes.

Realizou se observações em uma turma de educação infantil (pré-II), na sala da professora no qual será referida como Professora “N”, formada em pedagogia com licenciatura em educação infantil, há dezessete anos atua na área da educação. Atualmente esta fazendo uma pós-graduação em Gestão Escolar Integrada (direção, coordenação, orientação, inclusão com ênfase em psicologia).

A turma possui vinte quatro alunos escritos na lista de chamada, mas, frequenta vinte e dois alunos (7 meninos e 15 meninas), sendo em sua maioria composto por meninas. São organizados em filas indianas, com carteiras e mesas tradicionais pequenas, percebe-se no contexto escolar, traços da pedagogia Montessoriana, no que se referem ao espaço físico da sala que possui móveis compatíveis com tamanhos das crianças inclusive os banheiros. Há também na sala mesa para a professora com uma cadeira, quadro de vidro, armário de madeira com cadeado (onde são os vários materiais escolares). Quatro janelas de blindex grandes com cortinas, ar condicionado Split, brinquedos expostos sob o armário. Todos os materiais e mobiliários são novos recém-adquiridos.

A relação da professora com os alunos, é muito boa, ela demonstra muito carinho aos alunos, nunca altera a voz em momento algum. Orienta os alunos um por um. E a todo tempo tem alunos em volta dela contando histórias ou algo que aconteceu com eles. Ela pergunta para os alunos sobre coisas pessoais, sobre sua saúde *“fulana você foi à festa de aniversario de sua tia? Como foi? ... ”* *“foi boa tia (...)”* *“(...) M você melhorou?”* pergunta feita a um aluno que estava com gripe *“sim tia minha mãe me deu um remédio era muito ruim”* *“mas, é bom que você vai sarar...”*.

As aulas da professora seguem uma rotina diária: roda de conversa, leitura, música, atividade 1, lanche, atividade 2, higiene pessoal, parque.

Os alunos da educação infantil não saem para o recreio junto com os outros alunos do ensino fundamental, antes de bater o sino para o recreio uma funcionária da cantina avisa nas salas, para quem trouxe dinheiro ir comprar o lanche, a cantina começa a funcionar antes só para esses alunos, então eles são liberados para comprar e comem dentro da sala, mesmo com

lanches oferecidos pela escola os alunos utiliza-se da cantina para lancharem. Após o recreio escovam os dentes e vão para o parque, as atividades das crianças neste momento é totalmente livre sem nenhuma intervenção por parte da docente, que apenas cuida para que eles não se machuquem.

Observou-se que durante o período da pesquisa, que as atividades dos alunos em sala eram sempre de pinturas e colagens relacionadas ao alfabeto. As massinhas de modelar eram entregues aos alunos conforme o término das tarefas, de maneira que os alunos pudessem esperar os colegas que ainda não tinham terminado. No entanto, os que ficavam por último faziam as pressas para receber a massinha.

Segundo a docente “N” as atividades que envolvem brinquedos/jogos são apenas uma vez por semana, sendo este na sexta feira. Questionou-se à docente, o porquê era estipulado apenas um dia, ela respondeu: *“se deixar eles querem brincar todos os dias e não fazem as tarefas”*. Quando indagada sob os objetivos em que eram utilizados os brinquedos/jogos ela explicou que toda criança precisa de brincar, e o brincar ajuda na socialização na construção da imaginação. A professora disponibilizou aos alunos: carrinhos (caçamba, trenzinhos e pás carregadeiras), blocos de montar, blocos de encaixe de formas geométricas de plástico, blocos de montar de madeiras e brinquedos pedagógicos aramados⁹. O momento de exploração dos brinquedos ocorreu de forma espontânea e livre onde cada criança explorou por conta própria, a seu modo sem intervenção da professora. Enquanto os alunos exploravam os brinquedos ela se ateu a corrigir os cadernos com tarefas de casa, e colar outras a serem enviadas.

Ao observar um desses momentos percebeu-se que ao brincar as crianças se dividem em grupos com sequências diferentes. Dois meninos montavam a mesma sequência de castelo com muro dialogando um com outro, enquanto outro ao lado montava uma espécie de casa, no entanto, não interagia com os colegas brincava sozinho. Um grupo de quatro meninos utilizavam os carrinhos de caçamba, trenzinho e as pás carregadeiras para transportar blocos de um canto a outra da sala. Duas meninas utilizavam os blocos de montar encaixados como armas, brincava de atirar uma na outra por traz de uma pilha de bloquinhos. Os restantes das meninas se envolveram todo tempo em brincar de faz de conta (maquiagem levado por uma delas) alternado se entre casinha (mamãe e filhinha) e salão. Os brinquedos aramados foram pouco explorados fazendo no início um rodizio para brincar, mas logo depois foi utilizado como suporte de objetos no jogo de faz de conta das meninas. Em nenhum momento houve interferência da docente nas brincadeiras.

⁹ Além desse disponíveis na sala outros jogos/brinquedos encontram a disposição do professor na coordenação pedagógica.

3.3 DESCRIÇÃO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL BALÃO MÁGICO

A comunidade escolar do Centro Municipal de Educação Infantil Balão Mágico, tem por missão a qualidade do ensino-aprendizagem que ministra, desenvolvendo um trabalho relevante, com responsabilidade cujo objetivo principal é a valorização da criança em si, respeitando as suas etapas de desenvolvimento seja ele cognitivo, afetivo e social. O centro está localizado à BR 364- KM – 516, situada no bairro Marechal Rondon.

O bairro ao qual a escola se encontra está localizado na zona oeste da cidade, sendo este afastado do centro. É caracterizado por ser um marco histórico da cidade, sendo assim o bairro mais antigo de Ariquemes. O bairro considerado de classe média baixa possui casas de moradias, iluminação, praça, museu, posto de saúde, escola, campo de futebol, posto de combustível, restaurante, igrejas, madeireiras e comércio.

O contexto socioeconômico e cultural do público desta instituição se origina de alunos de classe média baixa (pequena minoria) Classe baixa (grande maioria).

O transporte mais utilizado pelos pais dos alunos para leva-los à escola são: moto e bicicleta. No entanto tem uma grande clientela que se utiliza do transporte público ônibus escolar, no qual beneficia os alunos que moram na área rural.

3.3.1 Histórico

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Balão Mágico, foi a terceira escola criada em 1985, no Bairro Marechal Rondon, atendendo a 151 (cento e cinquenta e uma) crianças, construída no terreno da antiga Escola Francisco Caldeiras, porém, ainda hoje, sem conclusão do projeto inicial. Mas logo depois ela transformou-se no projeto de uma nova escola com o nome de Balão Mágico. Sendo inaugurada com esse nome em homenagem ao programa de televisão, conforme dados do Projeto Político Pedagógico (PPP), CMEI Balao Mágico (2010).

A instituição de início atendia a educação infantil e 1º ano do ensino fundamental. Com Decreto de Criação: nº 134 de 28 de agosto de 1985. Com o Decreto de Denominação: nº 6884 de 02 de Fevereiro de 2010 passou denominação de escola para Centro Municipal Balão Mágico, desta forma deixou de atender ao ensino fundamental, para atender a creche de 02 a 03 anos em tempo integral. Foi inaugurada a creche para atender as crianças do bairro Marechal Rondon e adjacente era uma reivindicação antiga dos moradores.

Por mais de 10 anos a Professora Rosilene Gomes Ferreira foi diretora da escola, cargo que ocupava por indicação do prefeito na época Ernandes Amorim, em 2009 ela deixou o cargo, para ser ocupada interinamente pela professora Sandra Mara Guedes, que permanece no cargo agora não mais por indicação, mas agora eleita pela comunidade escolar e comunidade local.

O Centro recebeu no ano de 2010 um novo pavilhão para atender a demanda de ensino infantil composto por: duas salas de atividades, cozinha, refeitório, anexos, lavanderia, almoxarifado, banheiros e área coberta, totalizando aproximadamente 400m² de construção.

Neste ano também foi inaugurado o Laboratório de Informática para atender aos alunos da escola, e a comunidade local.

3.3.2 Estrutura administrativa e organizacional

A instituição se organiza com o quadro de dezesseis (16) funcionários administrativo da seguinte maneira: 01 diretora, 01 coordenadora Pedagógica, 01 orientadora educacional, 01 secretário, 03 zeladoras, 01 auxiliar de pátio, cuidando também do portão da escola, 03 merendeiras, 02 auxiliar de serviços gerais, 01 monitora (APP) e 02 monitoras do ônibus elas prestam serviços a escola no período em que as crianças estão estudando.

Os recursos administrados no qual a escola dispõe são de origem dos programas: PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), PMAE (Programa Municipal de Alimentação Escolar), PNAE (Programa nacional alimentação escolar), PMA (Programa real por aluno).

Os recursos são direcionados a uma conta bancária. A utilização dos mesmos é realizada pela unidade executora, neste caso a APP (Associação de Pais e Professores).

Outro meio de arrecadação utilizada pelo centro é um bazar de roupas, que são doadas a instituição e são vendidos à comunidade.

3.3.3 Comunidade Alunos

A escola oferece ensino na modalidade de atende aluno da Educação Infantil de 04 a 05 anos e Creche Maternal I de 02 anos e Maternal II de 03 anos. Com atendimento nos horário de matutino: 07h 30min às 11h 30min e vespertino: 13h 30min às 17h 30min. O centro municipal atende duzentos e quarenta e três (243) alunos no total, são divididos entre 18 a 25 alunos por turmas. Sendo sessenta e cinco (65) alunos são atendidos exclusivamente na creche com atendimento integral. E atendem cento e setenta e oito (178) alunos da

educação infantil regular de 04 a 05 anos de idade. Neste ano letivo de 2013 a escola não tem nenhum aluno com Necessidades Especiais.

3.3.4 Comunidade Professores

O CMEI Balão Mágico, sob a gestão da diretora Professora A instituição se organiza com dezessete (17) professores: sendo que dez (10) são efetivas com a formação em pedagogia séries iniciais, com tudo dessas duas (02) são Monitora da Educação Infantil com Habilitação no Pró-Infantil. Seis (06) estagiárias concluindo esse ano a graduação em pedagogia e uma (01) cursando o 5º Período de Pedagogia.

As estagiárias são as que possuem menor tempo de regência (dois anos), as professoras efetivas possuem em média 10 anos de profissão. A faixa etária, embora bem variada, se concentra entre 20 e 50 anos. Desse quadro docente apenas uma (1) reside em área rural, uma (01) no próprio bairro e às outras moram em outros setores/bairros da cidade. Quanto à carga horária de trabalho duas (02) professoras efetivas trabalham 20 horas e oito (08) professoras efetivas cumpre 40 horas. Quanto a estagiárias as sete (07) trabalham 06 horas corridas.

O centro prioriza a formação dos professores. Para tanto, se organiza de maneira que os docentes participem dos cursos oferecidos a sua formação, tendo já participado dos cursos de: PCNS, TV escola, Formar em Rede, Inclusão, Pró-Letramento, Alfabetização com Textos, Pró-Infantil, Gestar, Pró-infantil, Relações Humanas, Além das Letras, Pró-Letramento, Procel, Prestação de Contas com esses cursos só enriquecem mais ainda o ensino aprendizagem dos alunos. Atualmente todas estão cursando o Formar em Rede.

3.3.5 Dimensão pedagógica

A organização do calendário escolar segue orientações da Secretaria Municipal de Ariquemes. Esta envia à instituição um modelo, no qual é adequado pela escola conforme as suas atividades de acordo com sua realidade.

Os alunos do CMEI Balão Mágico, segundo a coordenadora pedagógica regente, são avaliados diariamente para tanto são utilizados os instrumentos de portfólio, dossiê, relatórios de avaliação. Sendo estes um conjunto de registros sobre aprendizagem do aluno que ajuda o professor/ professora, os próprios alunos/as e as famílias uma visão evolutiva do processo.

Os professores da escola disponibilizam um dia da semana (correspondente às 4h/semanais) em horário de aulas, são substituídos por outro docente ou estagiárias neste dia, para realização de seus planejamentos de aulas.

A coordenação acompanha o planejamento e a montagem das atividades de cada professor.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), segundo a direção e funcionários, se deu de forma conjunta com professores funcionários, pais e comunidade. Tendo sua aprovação no ano de dois mil e dez (2010) sendo a cada dois anos reformulado e atualizado.

3.3.6 Relato das observações do Centro Municipal de Educação Infantil Balão Mágico

O CMEI Balão Mágico todo murado grafitado com o slogan da instituição. O Centro possui dois portões que dão acesso a rodovia Br 364, o portão pequeno é acoplado a uma pequena guarita, onde fica o inspetor de pátio do CMEI Balão Mágico. E o portão grande possui grades abertas, ao entrar pelo portão logo em frente um pequeno jardim, cultivado pelo próprio corpo escolar. A direita fica a pequena garagem, no qual é guardado o carro da direção e motos dos funcionários. Um pouco mais a frente um grande pátio aberto sem piso compõe todo o centro da escola de onde se avista toda instituição com três pavilhões.

Do lado esquerdo encontra-se o primeiro pavilhão composto por salas de: informática, direção, sala da orientação, sala dos professores (que funciona também como sala de planejamentos e sala da coordenadora pedagógica) esta possui banheiro interno. Subsequente a esta três salas de aulas com banheiros internos e uma pequena sala utilizada como sala de vídeo e brinquedoteca ao lado de todo o pavilhão corredor cercado por balaústres coloridas.

Voltando ao pátio a direita fica o segundo pavilhão onde se encontra a secretaria, atrás fica a caixa d'água da escola. Na sequência da secretária um pátio coberto depois deste intergrado estão quatro salas de aulas com banheiros internos, atrás deste pavilhão encontra-se o parque da escola.

No final do grande pátio aberto encontra-se o terceiro pavilhão posicionado verticalmente com amplitude de uma extremidade a outra entre os primeiro e segundo pavilhões onde se localiza a cozinha, refeitório fechado com duas mesas grandes de madeiras e bancos, três salas de berçários, um ambiente grande composto por banheiros e fraldários masculinos e femininos e por fim a lavanderia. Em frente ao pavilhão uma área.

A janela da cozinha fica em frente ao lavatório usado também para a higienização bucal.

As cores predominantes da parte externa de toda instituição são verde com branca. Enquanto as cores internas são: branca com bege.

A acadêmica pesquisadora foi muito bem recebida pela diretora Sandra Mara Guedes, que prontamente aceitou a pesquisa na instituição. Foi apresentado um calendário da presença da mesma na instituição bem como as suas atividades de pesquisa.

No momento que antecede as aulas observou-se que os discentes que vão de ônibus a escola chegam por volta de meio dia (12:00h.), e esperam pelo início das aulas as treze e trinta horas (13:30h.). Os alunos ficam no pátio da escola, sozinhos apenas com a presença do porteiro/espeter de patio que faz o controle de quem veio no ônibus, os funcionários começam a chegar mais ou menos entre as treze (13:00h) às treze e quinze horas (13:15h.). Quando bate o sino os alunos se organizam em filas e são encaminhados a salas de aulas.

Cada sala possui uma docente e uma estagiária contratada pela prefeitura ou pela APP da escola.

Realizou-se, observações em uma turma de educação infantil (pré-II), na sala da professora no qual será referida como Professora “R”, formada em pedagogia com habilitação em séries iniciais, pela EDUCON, há cinco anos. Possui pós-graduação Gestão Integrada (direção, orientação e supervisão). Este é o primeiro ano em que a docente, trabalho em sala de aula. Anteriormente residia na cidade de Jarú e veio para esta cidade para tomar posse do cargo, ao qual segundo a professora “R” foi contratada para séries iniciais, no entanto está atuando na educação infantil.

A turma possui vinte alunos inscritos na lista de chamada, mas, frequenta quinze alunos (5 meninos e 10 meninas), sendo em sua maioria composto por meninas. Desses quinze sete (7) utilizam o transporte escolar. São identificadas com crachás coloridos (branca, azul, verde) que corresponde ao ônibus¹⁰ da sua linha. Esses alunos sempre chegam sujos nas escolas.

Os alunos são organizados na sala em mesa pequena com quatro cadeiras. Condizente com que preconizava Montessori sob a adequação do mobiliário, porém com aspectos de maus tratos e gastos. Observou-se que também a adequação do banheiro unissex, que fica localizado dentro da sala. Há também na sala mesa para a professora com uma cadeira, quadro de vidro, armário de madeira com cadeado (onde são guardados os materiais em uma quantidade escassa). Na parede uma tábua grande com ganchos preso para pendurar as

¹⁰ A coordenadora junto com o guarda da instituição são responsáveis pelas crianças. Fazem o controle em um caderno de quem veio e saiu da escola de ônibus. E acompanham cada um entrar no ônibus para não pegar o errado.

mochilas/bolsas dos alunos. As paredes são brancas com bege, sem estímulo. Quatro janelas grandes, dois ventiladores de teto, no qual, são ineficientes para refrescar todo o ambiente tornando a sala extremamente quente, um único brinquedo disponível é o boliche sob o armário.

A relação da professora com os alunos é boa, ela demonstra uma postura séria, sem muita intimidade com os docentes. Orienta os alunos um por um na mesa.

As aulas da professora seguem uma rotina diária: roda de conversa, leitura, música, atividade 1, lanche, higiene pessoal, parque.

Os alunos do CEMI Balão Mágico não tem recreio o lanche é servido por etapas no refeitório. No momento do lanche os docentes também se servem. O período recreativo dos alunos acontece no uso do parque. Para cada turma são reservados horários diferentes para o parque, este momento do parque ocorre de forma livre sem interferência docente nas atividades apenas cuida para que não se machuquem.

Observou-se que uma das crianças todos os dias não participava da aula até a hora do lanche, ficando o tempo todo deitado. A professora Questionou-se estava doente. Com passar dos dias conversando com a criança ela relatou que acordava bem cedo tomava café e pegava o ônibus escolar por volta das 9:00 horas da manhã sem almoçar, pois segundo ele não estava pronto e só iria lanche às 15:00hs na escola. Durante este tempo a criança se demonstrou apática. A sua disposição começava após o lanche, no entanto depois desse período não havia atividades em sala só o parque. Segundo a professora havia comunicado à direção que ficou de tomar providências, mas até então o problema não havia sido solucionado.

Observou-se que durante o período da pesquisa, que as atividades dos alunos em sala eram: carimbos com os pés e as mãos, desenhos livres, desenhos sobrepostos¹¹, pinturas com tintas e lápis de cor. Em momento algum foi entregue atividades impressas. Dentro da sala havia uma caixa com revista de personagens para colorir, na qual os alunos pegavam as revistas para pintar. Todos os alunos gostavam de pintar e queriam fazer isso à aula toda. A primeira coisa que faziam quando entravam na sala era procurar as revistas na caixa. Porém a docente pedia que colocassem de volta na caixa, isso se repetiu todos os dias. Apesar de haver uma constância de pintura, os alunos não possuíam habilidades de pintar, mostrando dificuldades em respeitar o contorno dos desenhos e dificuldades em preenchimento total das figuras.

¹¹ Esta técnica se caracteriza em pegar um desenho recortado e colocar uma folha em cima e passar o giz de cera até aparecer o desenho na outra folha.

Observou-se certa dificuldade da professora “R” na prática docente, que veio se confirmar com sua queixa de dificuldades em trabalhar com a educação infantil, pois de acordo com ela em seu curso não exigia estágio, e ela não teve contato com a docência no período de formação. Outro ponto de dificuldade levantado pela docente é o fato da escola adotar uma posição de não se poder alfabetizar só brincar, “não se pode forçar a criança”, afirma a professora. As atividades devem ser construídas pelas próprias crianças. Isso segundo ela dificulta ainda mais a situação. O que veio corroborar com as observações a respeito das crianças não conseguirem escrever seu próprio nome copiando de um cracha, alguns escrevem de forma espelhada.

Questionou-se à direção a respeito dos brinquedos/jogos para o pré II, já que a escola possui uma sala que segundo ela é utilizada como sala de vídeo e brinquedoteca. Ela respondeu: *“há! os brinquedos estão todos guardados se deixar os alunos quebram tudo, eles não sabem brincar [...]”*. Segundo a Professora “R” as crianças não dispunham de brinquedos apenas o boliche.

O jogo de boliche foi utilizado pela professora para brincar com os alunos dentro da sala, houve uma breve orientação sobre as regras do jogo, pacientemente convenceu os que não queriam a jogar, depois este seguiu livremente pelas crianças. No decorrer do jogo a docente organizava as atividades feitas pelos alunos. Percebeu-se que durante o jogo, um dos alunos considerado “nado sem limites” pela professora que durante a aula fica o tempo todo chamando atenção, se demonstrou interessado e prestativo com os colegas e se dedicou muito ao jogar, mostrando um excelente desempenho.

3.4 A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

A escolha dos jogos teve como ponto relevante o escopo da pesquisa, a realidade de ambas às escolas pesquisadas, as observações em sala, bem como a temática a serem trabalhadas sugeridas pelas professoras regentes e por fim a disponibilidade dos materiais. Para tanto foi elaborado dois jogos: Amarelinha e o Boliche.

Os jogos em questão têm por finalidade estimular as inteligências múltiplas como: Inteligência Cinestésico-corporal e Inteligência pictórica. E ainda aquisição de várias habilidades. Dentre elas: a coordenação, raciocínio lógico, motricidade fina e ampla, desenvolvimento visuo motor, arremesso, noção espacial, desenvolvimento cognitivo. Os objetivos propostos dos jogos da experiência pedagógica baseou-se nos autores Antunes (2010, 2009) e Warner (2005), conforme está exposto no Quadro 6.

QUADRO 6 – Amarelinha e boliche: suas estimulações

Jogo	Inteligência	Habilidade Seg. Antunes	Habilidade Seg. Warner	Outras Estimulações
<i>AMARELINHA</i>	Inteligência Cenestésico-corporal.	Raciocínio lógico, Sistema de numeração, Coordenação visomotora, Arremesso.		Desenvolvimento motor, Percepções de cores, Idéias de conjunto Atenção, Equilíbrio, Coordenação espacial, Lateralidade, Sequência, Pensamento lógico, Orientação espacial.
<i>BOLICHE</i>	Inteligência Cenestésico-corporal, Inteligência pictórica.	Coordenação motora ampla, Coordenação manual, Coordenação visomotora, Arremesso.	Relação causa e efeito, Desenvolvimento cognitivo/raciocínio, Desenvolvimento fino, Desenvolvimento motor global, Consciência de si, Relações espaciais.	Atenção, Coordenação espacial, Orientação espacial, Equilíbrio, Idéias de conjunto, Lateralidade, Noções de distancias, Noções de matemática (contagem) Noções de Pontaria, Sequência, Pensamento lógico, Relação número x quantidade.

FONTE: Elaborada pela autora, 2013

Primeiro jogo a amarelinha, as regras deste foram simplificadas para melhor redimento do jogo, para tanto, **o desenvolvimento da amarelinha** decorre-se da seguinte maneira a com o lançamento da pedra na primeira letra do alfabeto (A). Em seguida inicia-se uma sequência de saltos alternados com um pé nas casas simples e dois pés nas casas duplas, segue se pulando a partir da segunda casa que correspondem às letras (B e C) até o céu. Quando se chega ao céu, o jogador vira e volta pulando até chegar a casa onde está a pedra, deve-se recolher a pedrinha e saltar sobre ela, nos casos que estiver apenas uma casa ao lado da pedra, se pega a pedra, se equilibrando em uma das pernas sem colocar o pé que se encontra no alto no chão e sem se apoiar com as mãos. E então termina a sequência. Repita todo o processo alternando conforme a sequência alfabética. Contudo, só pode por um pé em cada casa de cada vez. Quando há uma casa ao lado da outra pode colocar os dois pés no chão.

FOTOGRAFIA 1 – Jogo da amarelinha



FONTE: Elaborada pela autora, 2013

Os materiais utilizados foram: EVA, tesoura, cola para EVA, letras do alfabeto, pedra e espaço livre para se jogar.

Segundo jogo, o boliche tradicional envolve regras complexas, no entanto adaptou-se de maneira mais simplificada para fins pedagógicos. Desta forma o jogo passa a ter dois *Fames* ou invés de dez.

O desenvolvimento do jogo de boliche decorre da finalidade de derrubar os pinos/garrafas sobre uma pista disposto em forma triangular com uma bola, sendo que o jogador fica atrás de uma marca no chão. Para tanto, cada *Fames* possui duas jogadas, sendo intercalados com bola grande e pequena. Os pontos são calculados por cada pino/garrafa derrubada. O jogador que derrubar todos os pinos em apenas uma jogada realiza um Strike. Ganha quem marcar o maior número de pontos acumulados ao derrubar as garrafas.

FOTOGRAFIA 2 – Jogo do boliche



FONTE: Elaborada pela autora, 2013

Os materiais utilizados: Garrafas pet (pode ser também de água, ou refrigerante 600 ml.), tesoura, números (de 1 a 12), fita crepe, 2 bolas e espaço livre para se jogar. Cole os números nas garrafas com a fita crepe.

3.4.1 A intervenção pedagógica com jogos

A aplicação e intervenção pedagógica com os jogos foram realizadas pela pesquisadora com os sujeitos da classe experimental (onde houve a investigação).

Dohme (2008) em seu livro que trata de coordenação de jogos ressalta que a escolha do local para aplicação do mesmo, é de grande importância para obter um bom resultado. E acrescenta ainda ser de grande relevância na hora de aplicar jogo levar em consideração: “[...] número de jogadores, divisão do jogo demarcação de campo” (p. 21). Desta forma, levou-se em conta o fator de não haver interferência externas, no qual pudessem tirar a atenção do jogo, amplitude de espaço, pois de acordo com Broich (1995, p. 11) a criança deve ter espaço para se movimentar livremente entorno do jogo. Desta forma, os locais para aplicação dos jogos de intervenção foram escolhidos previamente com a autorização da direção da escola.

Na escola Eva dos Santos a aplicação ocorreu dentro de uma sala climatizada vazia com espaço amplo indicado pela direção da escola e no Centro Balão Mágico no pátio coberto tendo em vista que este espaço não ser utilizado durante o período de aula apenas no início e término das aulas.

Para melhor acompanhamento os alunos foram divididos em grupos de cinco crianças para cada dia de aplicação no período de quatro horas/aulas para cada grupo. As professoras regentes selecionaram os alunos para formação dos grupos. A execução dos jogos foi gravada em vídeos.

Questionou-se às crianças conheciam o jogo, e como se jogava. Deixou que elas explorassem o jogo a sua maneira. Com base nos conhecimentos prévios sobre o jogo apresentados pelos alunos, se deu a explicação sobre o jogo, suas regras e finalidades, depois realizou-se intervenções com cada um individualmente de acordo com as suas necessidades.

A aplicação dos jogos na Escola Eva dos Santos foram realizados com o quantitativo de 22 alunos. Os alunos apresentaram os seguintes resultados na amarelinha e no boliche:

TABELA 1 - Tabulação do jogo amarelinha da EMEIEF Eva dos Santos de Oliveria

Crítérios para observação do jogo	Sim	Não
Conhece o brinquedo/jogo	12	10
Demonstra interesse	21	1
Consegue segurar a pedra	22	0
Demonstra força no arremesso	20	2
Acerta o alvo	14	8
Usa de estratégia para acertar o alvo	8	14
Consegue se equilibrar com uma das pernas	17	5
Conhece as letras	15	7
Domina a sequência ou deduz por lógica	14	8

FONTE: Elaborada pela autora

Doze dos alunos afirmaram conhecerem o jogo e dez responderam que não conhecia. Dos que disseram conhecer, oito desenvolveram com boa desenvoltura e domínio do jogo; dos dez que responderam que não conhecia, quatro demonstrou desenvoltura após a intervenção das regras do jogo.

Durante o jogo uma criança ajudava a outra que não conseguia ou esquecia-se das regras, cantavam em coro uma melodia de: *“dois um, um dois”*. Como forma de cadenciar os pulos do colega que entrava no ritmo pulando de forma correta.

Apenas um não demonstrou interesse pelo jogo e se recusou a jogar.

Todos os alunos conseguiram segurar a pedra com uma das mãos. Quanto à força ao arremessar vinte alunos demonstraram possuir força, apenas dois não conseguiram jogar a pedra a distâncias mais longe para acertar o alvo (casa da letra E em diante). Uma das constâncias apresentadas pelos alunos perpassava-se em esquecer a pedra. Todos os alunos em uma das sequências esqueceram a pedra. Isso se deve ao fato de estarem concentrados em executar os pulos corretos e assim não se atentavam em pegar a pedra.

Ao jogar a pedra, quatorze acertaram o alvo e oito demonstraram dificuldades. Percebeu-se dos alunos que conseguiram acertar o alvo apenas oito utilizaram de estratégias para acertar, tais como dosar a força, abaixar para lançar de maneira mais próximo da amarelinha ou ainda mudar de posição de um lado a outro para acertar.

Quanto ao equilíbrio em uma das pernas, dezessete conseguiram, no entanto destas cinco só conseguiam quando estavam em repouso, ao pular ou se abaixar para pegar a pedra, demonstra oscilação em algumas vezes apoia o outro pé ou utiliza as mãos. Contudo, ao passo que executava as sequências demonstraram melhora no equilíbrio.

Observou-se que dezessete alunos conhecem letras do alfabeto, porém não por completo, demonstraram conhecer até onde foi lhe ensinado em sala. Sete crianças não conhecem, três desta não frequentou a escola antes, sendo o primeiro ano que tem contado com este domínio. Quatorze crianças conseguiram completar as sequências da amarelinha utilizando a sequência lógica da ordem das letras. No entanto uma apesar de conhecer não domina a sequência.

TABELA 2 - Tabulação do boliche da EMEIEF Eva dos Santos de Oliveira

Crítérios para observação do jogo	Sim	Não
Conhece o jogo	20	2
Demonstra interesse pelo objeto /jogo	21	1
Consegue segurar a bola com uma das mãos	21	1
Demonstra força no arremesso	18	4
Acerta o alvo	18	4
Usa de estratégias para acertar o alvo	15	7

FONTE: Elaborada pela autora, 2013

Ao questionar sobre o conhecimento do jogo vinte afirmaram conhecer. No entanto, os dois que disseram não conhecer o jogo se saíram muito bem em todos os outros critérios.

Apenas um dos vinte dois alunos não demonstrou interessou pelo jogo, pois o mesmo não conhecia e afirmou não saber jogar, porém foi superado o seu desestímulo ao conseguir jogar dentro das regras e conseguir fazer pontuação.

O domínio motriz em segurar a bola foi apresentado por vinte discentes, tanto para bola grande quanto para pequena. Mas um aluno apesar de conseguir segurar a bola com uma das mãos sempre jogou com as duas mãos.

Contudo, dezoito demonstraram força ao arremessar a bola e acertaram o alvo nas jogadas dos fames. Deste que acertaram o alvo, nove o fez com as duas bolas, no qual quatro realizaram Strike. Sete conseguiram apenas com a bola grande zerando com a pequena e quatro conseguiram com a bola pequena não realizando nenhuma pontuação com a bola maior.

A utilização de estratégia para acertar o alvo, foi apresentada por quinze alunos. Quando questionados sobre o que poderia fazer para acertar o alvo ou o que teria que fazer diferente, os alunos paravam, pensavam e analisavam, então apresentaram as seguintes soluções: bola rasteira, jogar na parede, diminuir a velocidade mudar de posição. Sendo que sete jogou sempre da mesma maneira.

Realizou-se a aplicação dos jogos no CEMI Balão Mágico com 15 alunos¹². Os alunos apresentaram os seguintes resultados na amarelinha e no boliche:

TABELA 3 - Tabulação da amarelinha do CEMI Balão Mágico

Crítérios para observação do jogo	Sim	Não
Conhece o brinquedo/jogo	11	3
Demonstra interesse	13	1
Consegue segurar a pedra	14	0
Demonstra força no arremesso	14	0
Acerta o alvo	9	5
Usa de estratégia para acertar o alvo	7	7
Consegue se equilibrar com uma das pernas	11	3
Conhece as letras	9	5
Domina a sequência ou deduz por lógica	8	6

FONTE: Elaborado pela autora, 2013

Dos alunos que participaram da pesquisa onze afirmaram conhecer o jogo e três responderam que não conhecia. Dos que disseram conhecer sete desenvolveram com boa desenvoltura e domínio do jogo, dos três que responderam que não conhecia não demonstraram desenvoltura nem domínio da coordenação mesmo após a intervenção das regras do jogo.

¹² Uma das crianças se recusou a participar do jogo amarelinha, participando apenas do boliche.

Percebeu-se interação entre as crianças onde uma auxiliava a outra que não conseguia ou esquecia se das regras. Apenas um não demonstrou interesse pelo jogo e se recusou a jogar.

Observou-se uma dificuldade em lembrarem-se das regras de recolher a pedra na volta da sequência. Todos os alunos conseguiram segurar a pedra com uma das mãos e demonstraram força ao lançar a pedra. Porém nove conseguiram acertar o alvo e cinco não conseguiram.

Entretanto, apenas sete dos alunos que conseguiram acertar o alvo utilizaram ao menos uma vez de estratégias para acertar. Um dos alunos acertou todas as casas da amarelinha nas primeiras jogadas. Apresentou movimentos típicos do jogo de bola de gude pela forma que segurou e jogou a pedra, quando questionado se jogava afirma que sim todos os dias.

As estratégias utilizadas foram abrir as pernas para ficar mais próximo ao lançar, esticar todo o corpo ser impulsionando para frente, modificar a intensidade da jogada.

Ao se equilibrar em uma das pernas, onze crianças conseguiram. Entretanto, cinco apresentaram dificuldades quando a posição de ficar em uma perna era acrescida de movimentos. Mostrando se oscilações nos pulos, e dificuldades em alternar as pernas.

No que se refere ao conhecimento das letras do alfabeto nove demonstraram conhecer. No entanto dessas apenas oito dominam a sequência alfabética apresentada na amarelinha. Cinco não conhecem, duas dessas não reconhecem a letra que corresponde a inicial do seu nome.

TABELA 4 - Tabulação do boliche do CEMI Balão Mágico

Crítérios para observação do jogo	Sim	Não
Conhece o jogo	15	0
Demonstra interesse pelo objeto /jogo	14	1
Consegue segurar a bola com uma das mãos	15	0
Demonstra força no arremesso	15	0
Acerta o alvo	15	0
Usa de estratégias para acertar o alvo	13	2

FONTE: Elaborado pela autora, 2013

Todos os alunos conhecem o jogo e já jogaram anteriormente na sala de aula coma professora regente. Apenas um dos quinze alunos não demonstrou interesse pelo jogo, pois o mesmo ficou todo o período do jogo deitado apático e só levantou na sua vez de jogar, sendo este o mesmo aluno citado anteriormente com a mesma reação em sala.

Em relação ao controle da motricidade em segurar a bola com uma das mãos, foram apresentadas por todos os sujeitos que participaram do jogo. O mesmo quantitativo de alunos demonstraram força no arremesso e habilidade em acertar o alvo.

Dos quinze que acertaram o alvo dez o fez com as duas bolas e quatro realizaram Strike. Porém, quatro conseguiram apenas com a bola grande zerando com a pequena e um conseguiu acertar sómente com a bola pequena, não realizando nenhuma pontuação com a bola maior.

Ao jogar treze alunos usaram de estratégia para acertar as garrafas. Quando instigados a encontrar soluções para acertar paravam pensavam depois jogavam a bola de maneiras e formas diferentes tais como: bola rasteira, a dosagem da intensidade do lançamento da bola, mudou de posição na marca da jogada.

Constatou-se das vinte e duas crianças da escola Eva dos Santos que participaram dos jogos, vinte alunos na amarelinha e vinte e duas no boliche realizaram de maneira concentrada. Todas souberam estar em grupo e partilhar o jogo/objeto. Contudo o interesse e envolvimento na amarelinha e no boliche foram de vinte discentes. O jogo da amarelinha promoveu a autoestima e autoconfiança em dezessete participantes e o boliche dezenove.

Verificou-se que onze crianças do CMEI Balão Mágico mostraram-se concentrados ao jogar amarelinha. As três que não apresentaram concentração foram às mesmas que tiveram dificuldades em todos os requisitos do jogo: pular, saltar ordenadamente, equilíbrio em repouso/movimento, destreza em acertar o alvo e sequência lógica. Quanto ao boliche quatorze crianças mostraram se concentradas ao realizar as atividades. Contudo uma não apresentou concentração tão pouco interesse. Todas as crianças souberam estar em grupo bem como repartir o objeto/jogo com os colegas esperando sua vez. De modo geral o jogo promoveu a autoestima e a autoconfiança.

A partir dos dados apresentados das duas instituições far-se-á necessário tecer análises sobre os pontos de mais relevância encontrados na pesquisa. Para tanto o próximo capítulo pontuará os resultados obtidos com base no referencial teórico.

4 ANÁLISE RELAÇÃO ENTRE JOGO PEDAGÓGICO, DESENVOLVIMENTO MOTOR E APRENDIZAGEM

Analisar-se-á os dados coletados na pesquisa de campo, a partir das questões propostas e com base nos autores pertinentes ao tema com o objetivo de demonstrar a função do jogo para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança sob a mediação pedagógica.

4.1. ANÁLISE DOS FATORES SOCIOCULTURAIS DETERMINANTES

Na pesquisa realizada, ficaram claros os elementos relevantes do fator sociocultural e econômico que divergem as duas escolas, apesar de ambas serem mantidas pelo mesmo órgão municipal e dispor dos mesmos programas de recursos. Está divisão de classe influencia todo o contexto escolar. Pois, uma é composta por pessoas de classe média e a outra de classe baixa.

A escola Eva dos Santos dispõe de bens materiais e estrutura física de muito boa qualidade na qual o CEMI Balão Mágico, não dispõe. Como por exemplo: salas de aula climatizadas, disponibilidade de materiais escolares para as aulas entre outros.

Outra influência do fator econômico cabe aqui evidenciar o fato de a criança acordar muito cedo para pegar o transporte escolar e ficar por um longo período sem se alimentar à torna apática sem ânimo para as atividades escolares. Decorrendo assim na direção do que ressalta Gasparin (2003). Para ele a educação escolar não é neutra. Não se encontra isolada dos fatores ideológicos, sociais e culturais. No qual se torna politicamente comprometida.

No entanto o problema poderia ser amenizado, se na escola houvesse almoço para os que moram na zona rural ou um remanejamento do horário lanche o subdividido. Notoriamente os fatores estimulantes de uma escola não se encontra na outra, e isso se estendem ao contexto familiar.

Observou-se que ambas as instituições possuem tempo e espaço direcionado a momentos recreativos, no entanto, não são explorados para fins pedagógicos. Configurando-se assim no que Celante (2005, p. 88) chama de “pedagogia espontânea”, esta acredita que o objeto/jogo por si só possa promover todo o desenvolvimento e aprendizagem necessários à criança. Segundo Antunes (2009, p. 31) não significa que o ato de brincar/jogar não proporcione aprendizagem e desenvolvimento. Mas, quando conduzida potencializa-se os estímulos e aumenta as possibilidades de desenvolvimento global. Quando o professor cria objetivos organizados, consegue saber quais já foram alcançados e quais ainda precisam ser

estimulados, sem correr o risco de priorizar apenas um pequeno grupo de habilidade e inteligências a serem estimuladas.

Houve a utilização de jogos/brinquedos nas duas escolas, porém sem intencionalidade ou intervenção pedagógica. Caracterizando-se assim no “falso jogo” educativo ao qual alerta Almeida (2003) por imprimir em sua aparência uma função objetivadora ou ser utilizados apenas para ócio. O autor ainda afirma que a utilização do jogo sem significatividade apenas contribui para o processo de alienação de crianças inseridas na escola, pois se este é aplicado apenas para o lazer ou como forma de ocupar o tempo, não contribui em nada para a formação e desenvolvimento do indivíduo.

Desta forma segundo Vygotsky (1991) o jogo deixa de cumprir sua função de mediador dos conhecimentos escolares. Pois, não lhe é atribuído intencionalidades objetivas a serem alcançados.

Sendo assim, ele pode assumir outra função que não a sua, como pode ser observado na escola Eva, enquanto os alunos exploravam os jogos/brinquedos de blocos de encaixe, que transformaram pela objetividade das crianças que brincavam em armas ou apenas objetos a serem transportados.

Percebeu-se também enquanto as meninas brincavam de salão ou casinha, a indicação de Mascioli (2010, p. 111) do jogo como protagonização de papéis. Segundo o autor, decorre pela interação de papéis que são reflexos das interações sociais. Onde o sujeito traz para o âmbito do brincar/jogar, situações da vida em sociedade que faz parte de sua abstração do real.

Pode-se observar pelas escolhas predominantes dos jogos/brinquedos e as significações atribuídas aos objetos os esquemas e estruturas durante o momento de brincar. As questões culturais co-produzidas dentro da cultura lúdica, apontado por Brougère (2011, p. 28). Segundo ele a escolha por sexo e por gênero de brinquedos e de brincadeiras do universo feminino muitas vezes se restringe a casa e à família, enquanto o masculino se relaciona aos “carrinhos”, ao mundo do trabalho.

Contudo, as situações de ação livre aqui apresentada não privilegia a educação sistematizada ao qual é papel da escola enquanto instituição formadora de saberes historicamente constituídos.

4.2 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Com base nos conhecimentos prévios sobre o jogo apresentados pelos alunos pôde orienta-los para que se alcançasse um nível elevado do conhecimento inicial.

Pois, durante o desenvolvimento da atividade dos jogos, possibilitou avaliar os alunos e descobrir quais crianças conseguiam, quem apresentava dificuldades, ou ainda não conseguiam realizar os movimentos de controle corporal, força no arremesso, equilíbrio, pontaria, coordenação viso motor, coordenação motora ampla e coordenação motora fina sob a manipulação palmar (agarrar, lançar). Em conformidade com que afirma Antunes (2010, p. 36) o jogo representa como um “[...] instrumento pedagógico que leva o professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.”.

Confirmaram-se duas funções do jogo enquanto instrumento pedagógico de avaliar e estimular as diversas habilidades humanas. Levando em consideração a concepção de avaliação, segundo Bezerra (2007, p. 49) no qual, ressalta que “a avaliação deve caminhar para além da mera constatação e classificação do aluno, tornando-se parte integrante do processo de ensino, subsidiando o professor com informações que vão ajudá-lo a orientar e reorientar a sua prática”.

Sendo assim, constatou-se que o quantitativo de alunos da escola Eva que afirmaram não conhecer o jogo da amarelinha, foi superior ao do CMEI Balão Mágico. Para tanto, verificou-se a qualidade do desempenho e desenvoltura na realização dos movimentos dos alunos das duas escolas onde: a primeira escola se manteve em doze crianças dos que afirmaram conhecer o jogo com acréscimo de desenvolvimento de oito alunos que não conheciam ou não conseguiam desempenhar os movimentos com boa desenvoltura. Enquanto a segunda escola decresceu de onze que afirmaram para sete com obtenção de bons resultados, no entanto houve progresso de quatro crianças. Ancorado no entendimento de Aranha (1993, p. 45) ao afirmar que a educação motora:

Visa fazer com que a criança conheça o seu próprio corpo, trabalhando suas habilidades a fim de adequá-las a um bom desempenho em seu meio ambiente. Particularmente, visa exercitar o controle dos pequenos movimentos que, no início do processo de alfabetização, permitirão à criança representar os sinais da escrita.

Durante a execução da amarelinha, alguns alunos, de ambas instituições apresentaram oscilação no equilíbrio tanto em movimento, ao pular com apenas com um dos pés e ao abaixar para pegar pedra, quanto em repouso parado em apenas uma das pernas não conseguiam

equilibra-se em seu próprio eixo. Levando algumas crianças a pularem ora somente com uma das pernas todo o percurso sem trocar e ora com as duas. Posto que, mesmo com intervenções pedagógica e auxílio individual, o tempo da aplicação do jogo se tornou ineficiente para sanar as dificuldades de todos os alunos, apresentadas durante ação do jogar, porém conseguiu-se um avanço em alguns pelo menos em estado de repouso.

No jogo do boliche, todos os alunos que participaram da pesquisa, demonstraram domínio da coordenação motora no sentido de conseguir segurar, manipular a bola com uma das mãos e jogar-lá. Contudo, observou diferença de uma bola para outra, alguns alunos se saíram melhor com a bola grande e outros com a bola pequena. Entende-se assim, que o artefato não estava ergométricamente apropriado ao tamanho das mãos das crianças.

De modo geral os resultados do boliche das duas escolas, demonstraram que a maturação, estratégia, força no arremesso e acertar o alvo são pré-requisitos para alcançar os objetivos do jogo.

Sendo assim, constatou-se pelos resultados que os discentes do, CEMI Balão Mágico, obtiveram: melhor resultado, rendimento e desempenho que os da escola Eva dos Santos. Porém, o jogo fazia parte do cotidiano escolar dos alunos do CEMI, inserido pela professora regente em momentos de descontração. Sendo assim, a prática do jogo estimulou as habilidades dos alunos. Essa situação reforça o papel do jogo educativo na concepção de Celante (2005, p. 88), que consiste em intensificar a aquisição dos conhecimentos por parte da criança por meio da própria experimentação. Configurando-se assim, outra função do jogo pedagógico.

No entanto, o desenvolvimento dos alunos do CEMI Balão Mágico, em outras áreas podeira ser melhorador e potencializados se os brinquedos/jogos estivessem à disposição e uso dos alunos, de forma a explorá-los experimentar a prática de suas ações. No qual, o acesso não ocorre confirmado pela fala da diretora descrito na seção 3.3.6.

Segundo Aranha (1993, p. 44), o desenvolvimento cognitivo “são os processos que desenvolvem no indivíduo a capacidade para adquirir conhecimentos. Essa capacidade desenvolve na criança, à medida que ela observa, distingue, generaliza e tira conclusões.” Desta forma, a função do jogo para tais desenvolvimento se fez presente em várias situações na prática dos dois jogos dentre elas sob a situação problema de acertar o alvo ou entender a lógica sequência das casas da amarelinha. As crianças demonstraram soluções utilizando o raciocínio lógico. Durante a execução do jogo observou-se a concentração dos participantes em executarem as sequências.

Outra situação se configura pela presença das regras, o seu papel “é fundamental no processo de aprendizagem, ao exigir percepção, memória, atenção e ações mentais integradas [...]” (KISHIMOTO et al., 2011, p. 198), inclui-se ainda raciocínio lógico. Dentre as regras postas dos dois jogos, a que se apresentou com mais tenacidade de esquecimento pelos sujeitos participantes da pesquisa foi a de recolher a pedra na volta de cada sequência. Porém, depois de algumas sequências os alunos começaram a se policiar e orientar um ao outro para não esquecer.

Observaram-se as relações dos alunos no jogo a partir do entendimento do materialismo dialético de que o sujeito é produto das relações sociais. Sendo assim, a interação e envolvimento entre os sujeitos durante a ação do jogo, propiciou melhor entendimento das regras, aquisições de habilidades, avanço no desempenho. Posto, que os avanços do desenvolvimento e aprendizagem acontecem de maneira integrada, por meio de estímulos externos das interações e mediações.

5 CONCLUSÃO

Levando-se em conta os argumentos apresentados no referencial teórico, entende-se que o jogo está intrinsecamente vinculado às questões culturais e histórico-sociais. Sendo esses fatores determinantes do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma a presente pesquisa teve como escopo demonstrar a função do jogo para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança sob a mediação pedagógica.

A realização desta pesquisa deparou-se com algumas dificuldades metodológicas: a primeira cabe ressaltar a dificuldade de encontrar textos que tratem do jogo dentro da linha teórica Histórico-Crítica. Segundo, a dificuldade de conceituar o jogo, dificuldade esta posta pelos vários autores supracitados. Terceiro, o tempo destinado para efetivação da experiência prática, posto pela disponibilidade das escolas e da realização da pesquisa. Quarta, a impossibilidade de obtenção dos dados sociocultural e pessoal dos alunos de uma das instituições, no qual pela não obtenção direta, enviou-se questionários aos pais e na sua grande maioria não foram devolvidos. Quinta, a mesma instituição anterior não dispunha de registros completos e atualizados dos alunos e da própria instituição.

Para tanto, entende-se assim o jogo como uma ação física ou mental, prazerosa com caráter não-sério, no qual possui a presença de regras explícitas, podendo está ser mudadas no momento de jogar, exercida dentro de tempo e espaço determinado, com fim em si mesmo. Configurando-se assim em um instrumento pedagógico, que promove a aprendizagem bem como os estímulos e desenvolvimento das habilidades humanas.

Sendo assim, a função educativa do jogo foi observada durante sua aplicação relatada na experiência pedagógica com os alunos das escolas municipais.

Verificou-se que ele favorece a aquisição de conhecimentos e desenvolvimentos da criança por meio da mediação pedagógica, dentre tantas funções do jogo pedagógico ressalta-se sua função avaliadora e estimuladora das habilidades motoras (controle corporal, força no arremesso, equilíbrio, pontaria, coordenação viso motor, coordenação motora ampla e coordenação motora fina sob a manipulação palmar) e aquisições cognitivas (percepção, atenção, memória, raciocínio lógico etc.) e por fim interações entre o grupo.

Possibilitou aos alunos experimentar uma nova abordagem de ensino e aprendizagem de forma dialética, pelas interações e relações do sujeito com o meio e o jogo, de modo a superar os conhecimentos adquiridos por outros bem mais elaborados.

Para tanto, os resultados da experiência pedagógica com os jogos, demonstrou a possibilidade de avaliar os alunos e descobrir em que nível de conhecimento e habilidade

encontra-se cada um e identifica as suas dificuldades dentro dos objetivos propostos pelos jogos, notados pelas disparidades de ambas as escolas entre os alunos que responderam conhecer os jogos e os que realmente demonstraram boa desenvoltura e domínio.

Levando-se em consideração, que alguns objetivos dos jogos a ser alcançado dependiam de um pré-requisito de domínio de outro como, por exemplo, acertar o alvo necessita de força no arremesso, pegar a pedra durante uma sequência da amarelinha, apoiado em uma das pernas.

Constatou-se ainda, que a familiaridade com o jogo e sua prática proporciona melhores desenvolvimento pontuados nos resultados do desenvolvimento do boliche de uma das escolas em relação à outra. No entanto, o resultado da amarelinha foi o inverso, sendo que a referida escola que melhor se saiu com o boliche demonstrou maior dificuldade neste jogo. Contudo obteve-se excelentes resultados em ambas as escolas nos dois jogos aplicados, após a intervenção pedagógica de forma individual. Para tanto houve avanços dos alunos das duas escolas durante a prática dos jogos com intervenção pedagógica.

Pelo exposto, entende-se que o processo de humanização se constitui pelo processo de aproximação desse sujeito com objeto. Para tanto, conclui-se que o jogo é um importante recurso para o ensino e a aprendizagem sob a mediação pedagógica, se a ele forem atribuídos sentidos e significação pelo professor para alcançar os objetivos. Assim, a contribuição social desta pesquisa visa a modificar as concepções da pedagogia espontânea sob a utilização do jogo pedagógico por uma pedagogia objetivadora contextualizada.

REFERÊNCIA

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridades imprevisíveis**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.
- ARANHA, Maria Lucia A: R. **Desenvolvimento infantil na creche**. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- BESERRA, Normanda da S. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BROICH, Josef. **Jogos para crianças: mais de sem brincadeira com movimentos, tensão e ação**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) **O brincar e suas teorias**. 6. reip. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- CAILLOIS, Roger. GACEZ, José Palha (trad). **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Edições Cotovia, 1990 (original publicado em 1958).
- CAMARGO, Ricardo leite; CARNEIRO, Kleber Tüxen. O jogo e a educação. In: ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil: para que, para quem e por quê?**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 117-138.
- CELANTE, Adriano R. Pinóquio e a experimentação pessoal na infância: reflexões sobre o jogo no processo socioeducativo. In: VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista (Org.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas-SP: Autores associados e UNICAMP, 2005. (Coleção educação física e esportes).
- CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL BALÃO MÁGICO. **Projeto político pedagógico - PPP**. Ariquemes-RO: [s.n.], 2010.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1954. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=7Iy8CUR9IvoC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 1 jun. 2011. (Online).
- CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudo de Pesquisa em Psicologia**. Rio de Janeiro: UERJ, 2007, vol.7, n.1, p. 0-0. set. 2007. Disponível em: <<http://www.revipsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a09.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2011.
- CÓRIA-SABINI, Maria aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004. - (Coleção Papirus Educação).

CUNHA, Marcus V. Piaget psicologia genética e educação. In: _____. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/141/3/01d08t02.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

DOHME, Vania. **Coordenação de jogos: jogos e dicas para empresa e instituições de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky. 3. ed. Campinas – SP: Editora associados, 2001. (Coleção polêmica do nosso tempo: v. 55).

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA EVA DOS SANTOS DE OLIVEIRA. **Projeto político pedagógico - PPP**. Ariquemes-RO: [s.n.], 2010.

FUENTES, María Teresa Martínez. Evolução do jogo ao longo do ciclo vital. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno. (Org.) CAMPOS, Valério. (trad.) **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre - RS: Artmed, 2005. p. 29-44.

GALEGO, Julia P. **A utilização dos jogos como recurso didático no ensino-aprendizagem da matemática**. 2007. 80 f. Monografia (Graduanda em pedagogia) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru-SP, 2007.

GASPARIN, João. Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

GIOCA, Maria Inez. **O jogo e a aprendizagem na criança de 0 a 6 anos**. 2001. 84 f. Monografia (graduanda em Pedagogia) Centro de Ciências Humanas e Educação Universidade da Amazônia, Belém-Pará. 2001.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. MONTEIRO, João Paulo. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. (Original publicado em 1951).

JOGO In: AULETE, Caldas. **Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa**, 2013. (Online) Disponível em: <www.aulete.com.br>. Acesso em: 1 abr 2013.

JOGO In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2004.

JOGO In: MICHAELIS. **Dicionário de português Michaelis online**. [ca. 2013]. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=jogo>>. Acesso em: 01 Abr. 2013.

KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A.; MORGADO, Rosana F. C.; TOYOFUKI, K. R. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa** v. 37, n. 1, p. 191-210. São Paulo jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a12.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) **jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 6. reimp. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) **O brincar e suas teorias**. 6. reimp. São Paulo: Cengage Learning, 2011b.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 2. ed. 6. reimp. São Paulo: Cengage Learning, 2011c.

LIMA, Sandra V. de. **O jogo no processo de ensino e aprendizagem**. Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-jogo-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem-340331.html>> Acesso em: 08 maio 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. EPU, 1986.

MACEDO, Lino. . A perspectiva de Jean Piaget. *Idéias. Séries*. v. 2, n. 2, p. 47-51, São Paulo: FDE, 1988. Disponível em: <<http://twiki.ufba.br/twiki/pub/LEG/WebArtigos/AprendDesenv.LinoMacedo.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

MACIEL, Antonio C. Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES, 2012 Disponível em: <<http://www.acmaciel.com.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. In: ANGOTTI, Maristela. **Educação infantil: para que, para quem e por quê?**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 105-116.

OLIVEIRA, Marlene M. de. A geografia Escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino. n. 2. p. 10-24, junho. Florianópolis-SC: **Revista Discente Expressões Geográficas**, 2006. Disponível em: <www.cfh.ufsc.br/~expgeograficas> Acesso em: 30 maio 2011.

ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à legalidade do jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno. (Org.) CAMPOS, Valério. (Trad.) **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre - RS: Artmed, 2005.

RABELLO, E. T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. s.d. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>> Acesso em: 30 maio 2011.

SCAGLIA, Alcides. Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista (Org.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas-SP: Autores associados e UNICAMP, 2005. (Coleção educação física e esportes).

TUMOLO, Ligia Maria S.; NUNES, Sandra Adriana N. **Psicologia da Educação II: disciplina na modalidade à distância**. Palhoça – SC: UnisulVirtual, 2007. Disponível em: <http://busca.unisul.br/pdf/88280_Ligia.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2013.

VICIANA, Virginia G.; CONDE, José L. O jogo no currículo da educação infantil. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno. (Org.) CAMPOS, Valério. (trad.) **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre - RS: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, L. R. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo-SP: Martins Fontes, 1991.

WARNER, Penny. **Aprender brincando**: 150 brincadeira e atividades para crianças de 3 a 6 anos. São Paulo: Ground, 2005.

WITTGENSTEIN, Ludwig; BRUNI, José Carlos (Trad.). **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultura Ltda, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A	QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS DOS ALUNOS EDUCAÇÃO INFANTIL.....	82
APÊNDICE B	ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	83
APÊNDICE C	ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	84
APÊNDICE D	FICHA DE AVALIAÇÃO DOS JOGOS.....	85



APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS DOS ALUNOS EDUCAÇÃO INFANTIL

Senhor pai, mãe ou responsável,

Somos acadêmicas da Universidade Federal de Rondônia e estamos realizando um breve levantamento sobre a formação sociocultural dos pais dos alunos. Gostaríamos de merecer seu dispêndio de tempo e de tranquilizá-lo (la) sobre o anonimato das informações prestadas.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

O SEU FILHO (A) ESTÁ EM QUE ANO ESCOLAR? _____

DATA DE NASCIMENTO ____/____/____ NATURALIDADE: _____

ESCOLARIDADE DA MÃE: _____ NATURALIDADE: _____

PROFISSÃO: _____

ESTADO CIVIL: _____

ESCOLARIDADE DO PAI: _____ NATURALIDADE: _____

PROFISSÃO: _____

ESTADO CIVIL: _____

QUANTOS FILHOS O CASAL TEM QUE MORAM NA MESMA CASA: _____

HÁ QUANTO TEMPO MORA EM RONDÔNIA? _____

DE QUAL ESTADO VEIO PARA RONDÔNIA? _____

QUAL O TRANSPORTE QUE O ALUNO (A) USA PARA IR A ESCOLA?

SUA MORADIA É:

PRÓPRIA () ALUGADA () OUTROS _____

EM QUAL SETOR OU BAIRRO VOCÊ MORA? _____

QUANTAS PESSOAS MORAM NA CASA? _____

O ALUNO (A) MORA COM

PAIS () OU OUTROS _____



APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PROFESSORA

1. QUANTO TEMPO MORA EM RONDÔNIA?
2. DE ONDE VEIO?
3. QUAL O BAIRRO QUE MORA?
4. MORA EM CASA PRÓPRIA OU ALUGADA?
5. QUANTAS PESSOAS MORAM NA CASA?
6. QUAL O MEIO DE TRANSPORTE QUE UTILIZA?
7. QUAL A SUA FORMAÇÃO?
8. POSSUI OUTRA FORMAÇÃO OU ESPECIALIZAÇÃO?
9. QUANTO TEMPO TRABALHA COM EDUCAÇÃO?
10. QUANTO TEMPO QUE EXERCE ESTÁ FUNÇÃO?
11. EM SUAS EM SUAS AULAS VOCÊ UTILIZA JOGO PEDAGÓGICO?
12. COM QUE FREQUÊNCIA?
☐ DIARIAMENTE ☐ EVENTUALMENTE
☐ SEMPRE ☐ OU DE VEZ ENQUANTO
13. QUANTO AO USO DO JOGO PEDAGÓGICO CONSIDERA IMPORTANTE A APLICAÇÃO DO MESMO PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM? POR QUÊ?
14. DURANTE O PERÍODO DE UTILIZAÇÃO DOS JOGOS FAZ INTERVENÇÕES PEDAGÓGICA? COM QUE FINS?
15. QUAIS JOGOS SÃO DISPONIBILIZADOS PARA AS CRIANÇAS?
16. DE QUE FORMA ESTES BRINQUEDO/JOGO ESTÃO ORGANIZADOS NA SALA?



APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENAÇÃO ESCOLAR

1. QUANTO TEMPO MORA EM RONDÔNIA?
2. DE ONDE VEIO?
3. QUAL O BAIRRO QUE MORA?
4. MORA EM CASA PRÓPRIA OU ALUGADA?
5. QUANTAS PESSOAS?
6. QUAL O MEIO DE TRANSPORTE QUE UTILIZA?
7. QUAL A SUA FORMAÇÃO?
8. POSSUI OUTRA FORMAÇÃO OU ESPECIALIZAÇÃO?
9. QUANTO TEMPO TRABALHA COM EDUCAÇÃO?
10. QUANTO TEMPO QUE EXERCE ESTÁ FUNÇÃO?
11. EM SUAS ORIENTAÇÕES COM PROFESSORES ORIENTA-OS O USO DO JOGO?
12. COM QUE FREQUÊNCIA?

<input type="checkbox"/> DIARIAMENTE	<input type="checkbox"/> EVENTUALMENTE
<input type="checkbox"/> SEMPRE	<input type="checkbox"/> DE VEZ ENQUANDO
13. QUANTO AO USO DO JOGO PEDAGÓGICO CONSIDERA IMPORTANTE A APLICAÇÃO DO MESMO PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM? POR QUÊ?
14. QUAIS OS TIPOS JOGO SÃO DISPONIBILIZADOS PARA AS CRIANÇAS?
15. DURANTE O PERÍODO DE UTILIZAÇÃO DOS JOGOS HÁ UM DIRECIONAMENTO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR? COM QUE FINS?
16. DE QUE FORMA ESTES BRINQUEDO/JOGO ESTÃO ORGANIZADOS NA SALA?



APÊNDICE D - FICHA DE AVALIAÇÃO DOS JOGOS

OBSERVAÇÕES	SIM		NÃO	
	B	A	B	A
A criança consegue realizar o movimento com boa desenvoltura?				
Ao realizar as atividades propostas o aluno mostra-se concentrado?				
As crianças solicitadas sabem partilhar materiais entre si?				
As crianças solicitadas sabem estar e brincar em grupo?				
A criança apresenta interesse e envolvimento nas atividades propostas?				
Ao brincar a criança desenvolve a autoestima e a autoconfiança?				

AMARELINHA	SIM	NÃO	OBS.
Conhece o brinquedo/jogo			
Demonstra interesse pelo objeto/jogo			
Consegue segurar a pedra com uma das mãos			
Demonstra força no arremesso			
Acerta o alvo			
Usa de estratégias para acertar o alvo			
Consegue se equilibrar em uma das pernas			
Conhece os números			
Domina a sequência ou deduz por lógica			

BOLICHE	SIM	NÃO	OBS.
Conhece o jogo			
Demonstra interesse pelo objeto/jogo			
Consegue segurar a bola com uma das mãos			
Demonstra força no arremesso			
Acerta o alvo			
Usa de estratégias para acertar o alvo			